

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

Friedl Dicker-Brandeis: arte, dolor y terapia

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Raquel Pérez Fariñas

Directora

Noemí Martínez Díez

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES



FRIEDL DICKER-BRANDEIS: ARTE, DOLOR Y TERAPIA



Tesis Doctoral
Raquel Pérez Fariñas

Dirección
Noemi Martínez Díez



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID

TESIS DOCTORAL

FRIEDL DICKER-BRANDEIS: ARTE, DOLOR Y TERAPIA

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
Facultad de BELLAS ARTES de Madrid

Programa 166
Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes

Presentada por
Raquel Pérez Fariñas

Dirigida por
Noemí Martínez Díez

Mayo 2015



Friedl Dicker-Brandeis. 1930

RESUMEN

TÍTULO DE LA TESIS

Friedl Dicker-Brandeis: arte, dolor y terapia.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis recrea extensamente y por vez primera en lengua castellana –o español– la vida y obra de Friedl Dicker-Brandeis (1898-1944), artista cuya valía plástica y pedagógica merece ser divulgada en el ámbito hispanohablante tanto para el reconocimiento de su figura en el mundo del arte, como para aplicar su metodología en la enseñanza artística reglada e incluirla en la historia del arteterapia como una de sus pioneras, –toda vez que nos remite a la actividad artística como raíz de dicha disciplina–.

Su historia revela a un ser humano pasional y comprometido con la existencia y el arte, cuyas acciones procuraron mejorar la calidad de vida de los seres humanos a través de intervenciones relacionadas con él; la creación, transmisión y acompañamiento artísticos fueron su vehículo para actuar positivamente en un mundo dominado por el totalitarismo nazi.

Se expone lo que de valioso para las personas posee el arte y se considera lo provechoso que ofrece la enseñanza de la vida de Friedl Dicker-Brandeis y sus métodos pedagógicos en las clases de Educación Plástica y Visual del sistema reglado. Se presentan actividades realizadas en diversos institutos públicos de la Comunidad de Madrid desde la perspectiva de la creación en el taller/estudio y se propone su inclusión en la programación del área, toda vez que la nueva Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE) ha incluido la obligatoriedad de introducir la enseñanza del Holocausto en los centros de educación de primaria y secundaria españoles.

Por último, la historia de Friedl Dicker-Brandeis nos interpela y cuestiona sobre el languidecimiento de las artes en nuestros entornos educativos, de su falta de entusiasmo hacia lo artístico, hacia la transmisión del valor de la belleza y la empatía estética, el alcance de la creatividad en el desarrollo de las personas o la trascendencia del arte; todos aquellos valores necesarios en el progreso personal y humano que los que nos dedicamos a la enseñanza anhelamos para nuestros estudiantes.

HIPÓTESIS

La creación artística favorece una zona de vida simbólica que: a) permite la experimentación de ideas y sentimientos; b) vivifica la capacidad humana de comprender y superar el conflicto; c) alumbra los obstáculos y contradicciones de la vida; d) pone orden en el caos; e) facilita el encuentro con el ser interior; f) desarrolla la empatía; g) proporciona placer; y h) sirve de ayuda en toda ocasión, incluida la terapia y la educación artística en el sistema educativo obligatorio, tanto en la construcción del yo y su mantenimiento, como en su

trascendencia, intensificándose todas las características expuestas cuando es alentada y sostenida positivamente por uno mismo o por otros, tal y como sucedió en la vida de Friedl Dicker-Brandeis, y como ha acontecido en otros muchos que han creado o crean simbólicamente a través del arte.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS PRINCIPALES

- Presentar extensamente y divulgar la vida y obra de Friedl Dicker-Brandeis en el ámbito académico hispanohablante.
- Constatar la valía del arte para la existencia humana y la necesidad de su práctica para una vida más plena, consciente y humana desde la existencia y pedagogía de Friedl Dicker-Brandeis.

OBJETIVOS SECUNDARIOS

1.- Sobre a la vida y obra de Friedl Dicker-Brandeis

- Revisar la vida de Friedl Dicker-Brandeis como referencia de mujer que se dio forma a través de la práctica artística –tentativas, ensayos, proyectos, esfuerzos, etc.–.
- Valorar la contribución inestimable de la artista Friedl Dicker-Brandeis a la educación artística y al arteterapia.
- Reconocer la valía del arte de Friedl Dicker-Brandeis.

2.- Acerca del valor educativo y/o terapéutico del arte

- Observar a través de Friedl Dicker-Brandeis que la creación artística –tanto en la práctica personal, como en la enseñanza y/o acompañamiento terapéutico a través del arte– modifica y afecta la construcción del *self* psicológico o “yo” de quien la realiza.
- Recuperar las raíces artísticas en el ámbito académico del arteterapia.
- Apelar al valor de la cultura y de la educación para el desarrollo personal y colectivo.
- Advertir que el amor y la solidaridad humana no requiere de personalidades excepcionales, sino de actuaciones en dirección al bien común que parten de valores que pueden ser transmitidos en una educación fundamentada en el respeto por el educando.
- Actuar, fomentar y desarrollar en el aula/taller de Educación Plástica y Visual actitudes basadas en la empatía y la compasión que favorezcan la transmisión cultural comprometida con la diversidad y la diferencia, desde el respeto total por el educando (educación como acontecimiento).
- Enseñar empatía estética según la metodología de la artista.
- Reconocer el arte como resistencia en el mantenimiento de los valores y características propias del sujeto frente a acciones totalitarias que buscan destruirlos.

- Evidenciar la importancia del arte y de la educación artística en la vida de los niños/adolescentes.
- Reflejar, comunicar y construir experiencias a través de la creación de obras plásticas.
- Favorecer con la expresión artística la comprensión y articulación de las emociones de los alumnos.
- Estimular la confianza en la capacidad creativa y plástica en los alumnos y alumnas de Educación Plástica y Visual de Educación Secundaria.
- Desarrollar la autoestima de los alumnos y alumnas de Educación Plástica y Visual de Educación Secundaria a través de la creación artística.

3.- La enseñanza del Holocausto y sistema educativo español en la enseñanza secundaria.

- Introducir la figura de Friedl Dicker-Brandeis en la programación de Dibujo.
- Incluir el tema del Holocausto en el currículo de Dibujo.

RESULTADOS DEL MARCO EMPÍRICO

Los resultados, además de comprobar afirmativamente la hipótesis de la investigación, muestran que se han alcanzado los objetivos propuestos en ella.

Las unidades presentadas en el aula, los diarios de artista, registros y demás actividades realizados en diversos institutos de secundaria de la Comunidad de Madrid, llevan a concluir en relación a los objetivos generales, tanto que se ha presentado y divulgado la vida y obra de Friedl Dicker-Brandeis, como que se ha constatado el alcance del arte en la existencia de los seres humanos y la necesidad de su práctica para una vida más plena y consciente, desde la existencia y pedagogía de esta artista.

Así mismo, los objetivos secundarios también se han conseguido, revelándose que la metodología pedagógica/terapéutica de Dicker-Brandeis se haya vigente en el cambio educativo que se vislumbra en el horizonte del siglo XXI y que concibe unos centros educativos que reconocen el alcance de una educación basada en la empatía y la compasión para el desarrollo de los seres humanos.

CONCLUSIONES

Esta tesis ha presentado en lengua castellana o española un estudio exhaustivo de la vida de la artista y obra de la artista Friedl Dicker-Brandeis, y demuestra con todos los datos aportados sobre esta creadora y sus circunstancias, testimonios ofrecidos y actividades realizadas sobre ella, además de la hipótesis planteada, que el arte, en tanto parte de la cultura, sostiene al ser humano en los momentos de más dificultad; que hay una forma de estar en el mundo a través del arte –una posición específica que no solo no se abandona en situaciones de

sufrimiento sino que se convierte en aliado para liberarlo—; que la cultura protege y mantiene nuestra humanidad; que la esperanza es imprescindible para vivir y que la experiencia estética abre vías de esperanza; que la creación y experiencia artística mantiene el deseo de vivir y que compartir dicha experiencia nos vincula a los otros, pues nos ayuda a reconocernos y ser reconocidos como parte de la comunidad (humana); que la belleza posee valores que ayudan a mantener la búsqueda de sentido vital, y que facilita el encuentro con el yo real; que no hay cultura sin amor por la humanidad; que el arte es una forma de cuidado íntimo (valor terapéutico); y que el arte es un aliado en el mantenimiento de lo específicamente humano, de la memoria, de la identidad, y además, un aspecto de su trascendencia.

AGRADECIMIENTOS

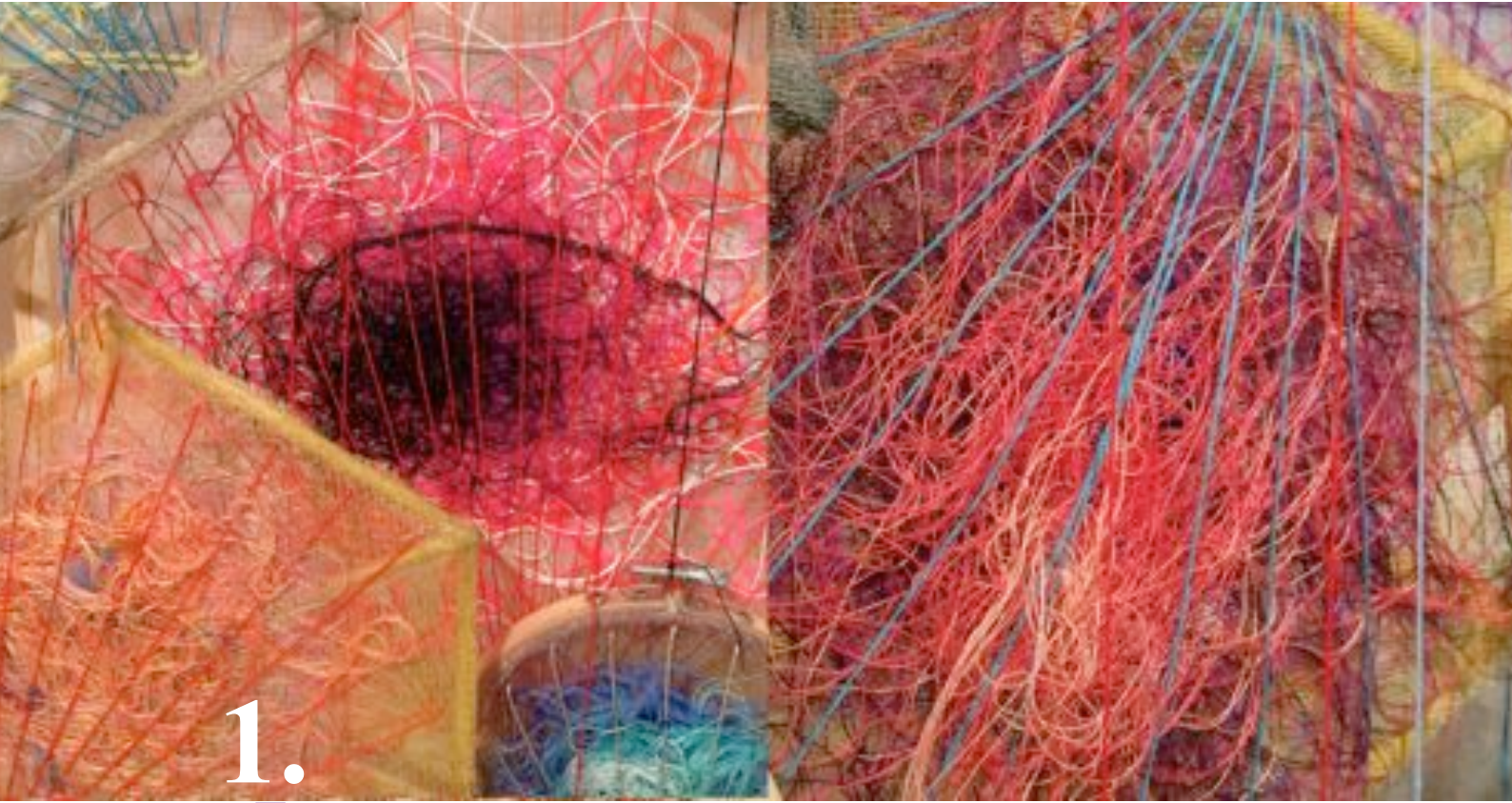
A Friedl Dicker-Brandeis por su entrega, pasión y amor a la existencia a través del arte; inspiración siempre.

A Noemí Martínez, mi tutora de respetuoso acompañamiento durante doce años, quien siempre ha tenido una palabra de aliento para que siguiera tanto en la búsqueda y redacción de esta tesis, como en la creación personal, cuyo saber y presencia tanto han enriquecido mi vida y con la que comparto una bella amistad.

A Elena Makarova, a quien admiro y quiero, por su ayuda inestimable y por haberme permitido descansar en su habitación rodeada por las obras de Friedl; y a Sergey Makarov, que ha abierto a lo largo de estos años tantos correos electrónicos para, finalmente, abrir(nos) con su esposa las puertas de su casa en Haifa.

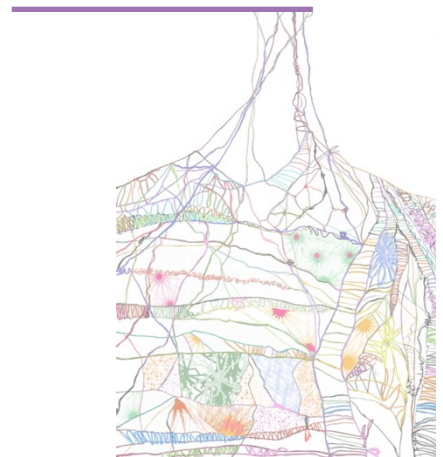
A mis familias. La propia: a David, compañero de y en la vida, cuyo arte, capacidad de amar, generosidad, inteligencia, creatividad, sensibilidad, y talento no dejan de asombrarme; y a María, la hija bella, inteligente, luchadora, responsable y sensible de quien tanto aprendo y a quien enseño desde el profundo amor y respeto que siento por ella como madre; la de origen: a mis padres Ester y Mariano y a mi hermana Ester, por su apoyo incondicional para que yo fuera –artista–. A Ana, más que amiga, mi otra hermana.

A todos aquellos, tantos –como Miguel Contreras y Ana M^a Calvo por sus traducciones del alemán– que han alentando y/o acompañado esta tesis de algún modo.



1.

ÍNDICE



1. ÍNDICE

RESUMEN	VII
AGRADECIMIENTOS	XIII
1. ÍNDICE	XVII
2. INTRODUCCIÓN	25
3. JUSTIFICACIÓN	35
3.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	39
3.2. HIPÓTESIS	40
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	43
4.1. SUPUESTOS BÁSICOS	43
4.2. DEFINICIONES OPERATIVAS	49
4.3. REVISIÓN DE LA LITERATURA	51
5. OBJETIVOS	59
6. METODOLOGÍA	63
7. MARCO TEÓRICO	77
7.1. UNAS MALETAS REPLETAS DE DIBUJOS INFANTILES	77
7.1.1. FANES, HIJO DE LAS ESCAMAS –EL ORIGEN–	77
7.1.2. UNA MOIRA INELUDIBLE: ÁTROPÓS –QUE NO GIRA–	79
7.2. LA PRESENCIA DE LA AUSENCIA –UNA ORFANDAD TEMPRANA–	89
7.2.1. EL VACÍO FIJADO	89
7.2.2. MADRE E HIJA	92
7.2.3. SOBRE LA BELLEZA	101
7.2.4. KAROLINA ESPEJO, REFERENCIA, PRESENCIA DEL CUERPO FEMENINO	106
7.3. INCIPIT VITA NUOVA –LA METÁFORA DEL INICIO–	113
7.3.1. SOMBRAS CAPTURADAS: RASTROS DE UNA EXISTENCIA	115
7.3.2. VIENA FIN DE SIGLO	116
7.3.3. INICIO COMO ACONTECIMIENTO –EL NACIMIENTO DE FRIEDL–	121
7.4. NOSTRA RES AGITUR (EL ASUNTO NOS CONCIERNE)	129
7.4.1. EL MOSQUITO CONTRA EL ELEFANTE	129
7.4.2. TEREZÍN/THERESIENSTADT	131
7.5. PRESERVAR LA HUMANIDAD –CULTURA Y EDUCACIÓN EN TEREZÍN: LOS HILOS QUE UNEN SUS RETALES–	153
7.5.1. VIDA CULTURAL EN THERESIENSTADT	153
7.5.2. SOBRE LO NECESARIO PARA LA SUPERVIVENCIA –DE LO HUMANO–	155
7.5.3. LA EDUCACIÓN DESDE EL QUEBRANTO	158
7.5.4. UN ORGANISMO VIVO: LA BIBLIOTECA DE TEREZÍN	168

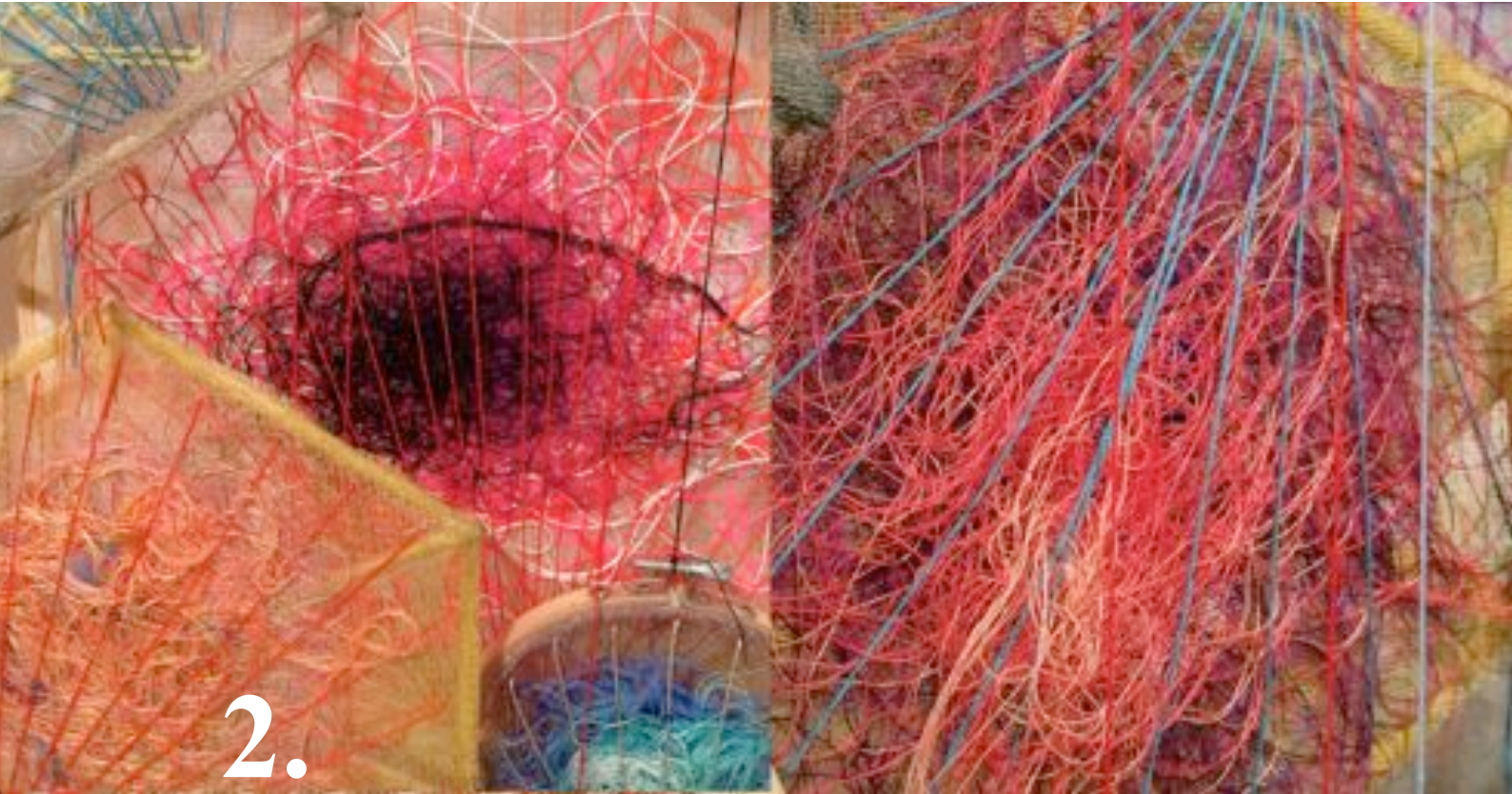
7.6. CREAR EN EL ABISMO: SOBRE EL VALOR DEL ARTE	177
7.6.1. ARTE	177
7.6.2. ARTE Y PSICOLOGÍA	181
7.6.3. ARTE Y TERAPIA	184
7.6.4. ARTETERAPIA , PRÁCTICA DE LA INVESTIGADORA	190
7.6.5. LA TERAPIA ARTÍSTICA DE FRIEDL DICKER-BRANDEIS EN LAS CLASES DE DIBUJO	195
7.6.6. ARTE Y RESISTENCIA	210
7.7. TRAMA EXISTENCIAL E IDENTIDAD (ARTISTICA)	223
7.7.1. SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL YO, LA IDENTIDAD Y EL ARTE	223
7.7.2. LA HABITACIÓN Nº 28	227
7.7.3. UNA PROFESORA DE LA EDUCACIÓN (ARTÍSTICA) LIBRE –LA EMPATÍA ESTÉTICA–	231
7.7.4. LA IDENTIDAD DE DICKER-BRANDEIS	241
7.8. LA NIÑA ARTISTA	253
7.8.1. UN UNIVERSO DE PAPEL (PRIMER ESPACIO DONDE ELABORAR EL DOLOR POR EL ARTE)	253
7.8.2. EL NIÑO EXISTE Y ES ÚTIL	259
7.9. PRIMERA FORMACIÓN EN AÑOS DE VÉRTIGO	267
7.9.1. LAS ARTISTAS VIENESAS DE PRINCIPIOS DE SIGLO	269
7.9.2. LA ADOLESCENTE DICKER-BRANDEIS REALIZA ESTUDIOS ARTÍSTICOS EN EL TIEMPO DE LA DISOLUCIÓN DEL IMPERIO	278
7.10. REINICIAR LA VIDA –LA BAUHAUS DE WEIMAR–	299
7.10.1. LA BAUHAUS DE WEIMAR SE ELEVA CON VUELOS UTÓPICOS Y CONTRADICTORIOS	309
7.10.2. ARTE VIVO, FUNCIONAL, DE LA MODERNIDAD CLÁSICA, DE LA NUEVA OBJETIVIDAD, DEL ESTILO INTERNACIONAL Y DEL NUEVO EDIFICIO	317
7.10.3. FRIEDL EN WEIMAR	323
7.10.4. DE PROFUNDIS: SOBRE EL DOLOR Y EL SUFRIMIENTO (WEIMAR, SEGUNDO ESPACIO DONDE PRODUCIR ARTÍSTICAMENTE DESDE EL DOLOR)	335
7.11. LA UNIÓN DE DOS BAUHÄUSLERS; LOS TALLERES SINGER-DICKER: 1923-1934	349
7.11.1. BERLÍN: UN TALLER EN LA CALLE DE LOS ERRORES	349
7.11.2. DE VUELTA A LA VIENA ROJA	352
7.11.3. ESTUDIO VIENÉS SINGER-DICKER	355
7.12. FIN Y PRINCIPIO: FRIEDL ENSEÑA POR VEZ PRIMERA (TERCER ESPACIO PARA CREAR DESDE EL DOLOR)	367
7.12.1. LA VOCACIÓN LIBERTARIA	371
7.12.2. LA ALEMANA NACIONALSOCIALISTA INICIA SU ANDADURA	374

7.13. EL EXILIO COMO SALIDA (CUARTO ESPACIO DE ELABORACIÓN DEL DOLOR POR EL ARTE)	385
7.13.1. PRAGA 1934-1938	385
7.13.2. CAMBIOS PERSONALES	388
7.13.3. CAMBIOS ARTÍSTICOS	389
7.13.4. CAMBIOS PROFESIONALES	392
7.13.5. ANSCHLUSS: LOS ACONTECIMIENTOS SE PRECIPITAN	395
7.14. HRONOV (1938-1942) (QUINTO Y PENÚLTIMO INTERVALO DE TRANSFORMACIÓN DEL DOLOR DESDE EL ARTE)	405
7.14.1. UNA VIDA SENCILLA Y SERENA	405
7.14.2. UN HERMOSO DESIERTO	408
7.14.3. FRIEDL Y EL ARTE: PAISAJES DEL INTERCAMBIO EPISTOLAR CON HILDE KOTHNY (1940-1942)	417
7.15. EL ARTE DE FRIEDL	443
7.15.1. ETAPA DE ESTUDIANTE (1916-1923)	443
7.15.2. CICLO DE LOS TALLERES/ESTUDIOS (1923-1934)	463
7.15.3. PERIODO EN LA REPÚBLICA CHECA: PRAGA, HRONOV, TEREZÍN (1934-1944)	482
7.16. FIN DEL VIAJE: HAIFA. UNA CASA CON VISTAS AL MEDITERRANEO	507
8. MARCO EMPÍRICO	513
8.1. CONSIDERACIONES PREVIAS	515
8.1.1. UN ESPACIO “EN/ENTRE” EDUCACIÓN Y ARTETERAPIA	517
8.2. ACTIVIDADES REALIZADAS	520
8.2.1. VIDA Y OBRA DE UN ARTISTA SINGULAR: FRIEDL DICKER-BRANDEIS (1898-1944)	528
8.2.2. EL ARTE ME LIBERA	530
8.2.3. ¿Y TÚ QUÉ VES DENTRO DE LAS VALLAS?	535
8.2.4. ANALIZA/INTERPRETA UNA OBRA DE ARTE	538
8.2.5. ERAN CHICOS Y CHICAS COMO YO	544
8.2.6. UN RECUERDO FELIZ	547
8.2.7. 27 DE ENERO, DÍA INTERNACIONAL DE CONMEMORACIÓN DE LAS VÍCTIMAS DEL HOLOCAUSTO	550
9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS	559
9.1. DIARIOS DE ARTISTA/ART JOURNALS	565
9.1.1. PORTADAS	565
9.1.2. INTERIOR	566
9.1.3. CONTRAPORTADAS	568
9.2. UN CASO: PORTADA, SELECCIÓN DEL INTERIOR, CONTRAPORTADA	569
9.3. 3 ACTIVIDADES FAVORITAS (MY FAVORITE ACTIVITIES); 5 COSAS QUE RAQUEL/RACHEL ME HA ENSEÑADO (5 THINGS THAT RAQUEL/RACHEL TAUGHT ME); EVALUACIÓN (ASSESSMENT)	575

9.4. PUNTUACIÓN	576
9.5. UN DÍA FELIZ/A HAPPY DAY	578
9.6. INCLUSIÓN DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS EN TORNO A FRIEDL DICKER-BRANDEIS	580
9.7. ANÁLISIS DE 5 COSAS APRENDIDAS SOBRE EL ARTE	581
9.8. APUNTES SOBRE FRIEDL DICKER-BRANDEIS EN LOS DIARIOS DE 1º DE ESO	586
9.9. COMENTARIOS DE DESPEDIDA	589
9.10. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS	591
10. CONCLUSIONES	597
11. APORTACIONES	607
12. INVESTIGACIÓN FUTURA	613
13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	617
14. BIBLIOGRAFÍA	655
15. ANEXOS	661
15.1. BIOGRAFÍA DE EDITH KRAMER	661
15.2. PARA QUE YO ME LLAME ÁNGEL GONZÁLEZ (1925-2008)	664
15.3. LA COMUNIDAD JUDÍA CENTROEUROPEA	665
15.4. IDENTIDAD PERSONAL	671
15.5. DORA Y LAS MUJERES EN SU TIEMPO: SEGÚN DECKER (1999)	674
15.6. PSICOLOGÍA TRANSPERSONAL	681
15.7. VIKTOR ULLMANN	689
15.8. EUROPA FIN DE SIGLO	691
15.9. MODERNIDAD	694
15.10. 1898, VIENA FIN DE SIGLO (FUNDAMENTALMENTE DESDE LA TEORÍA DE SCHORSKE)	695
15.11. MEMORIA Y UTOPIA	708
15.12. VERANO DE 1944: VISITA DE LA CRUZ ROJA INTERNACIONAL Y POSTERIOR PELÍCULA	711
15.13. CAMPOS DE CONCENTRACIÓN, EXTERMINIOS Y GUETOS	714
15.14. MUJERES RESISTENTES EN TEREZÍN	720
15.15. IMPLANTACIÓN EN THERESIENSTADT Y ORGANIZACIÓN	720
15.16. LITERATURA EN THERESIENSTADT: LA REVISTA “VEDEM”	726
15.17. HITLER Y EL ARTE	730
15.18. MÚSICA EN THERESIENSTADT	735
15.19. TEATRO EN THERESIENSTADT	737
15.20. ARTE PLÁSTICO EN THERESIENSTADT Y EL ASUNTO DE LOS PINTORES	740

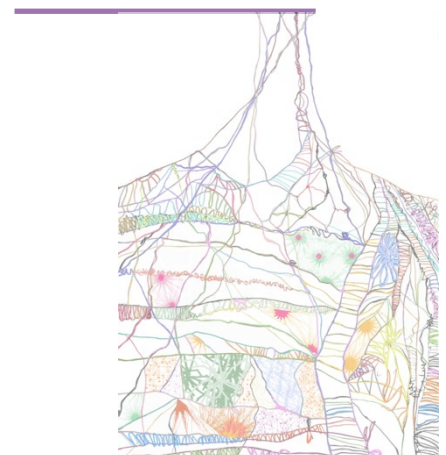
15.21. UNIVERSIDAD EN EL ABISMO, A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN DE MAKAROVA, MAKAROV Y KUPERMAN (2004)	742
15.22. “LOS DIBUJOS INFANTILES”, FRIEDL DICKER-BRANDEIS. JULIO DE 1943	749
15.23. EDITH KRAMER, ARTETERAPEUTA	759
15.24. FINAL DE “EL ENCUENTRO” DE MILAN KUNDERA (2009)	761
15.25. UN SOBREVIVIENTE DE VARSOVIA op 46 (LETRA PARA LA CANCIÓN PRIMERA)	761
15.26. LOGOTERAPIA	762
15.27. LA MARIPOSA	766
15.28. EL PSIQUISMO CREADOR	767
15.29. LA ZONA INTERMEDIA DE EXPERIENCIA	767
15.30. BIOGRAFÍAS DE TINA BLAU (1845-1916); ELENA LUKSCH MAKOWSKY (1878-1967); BRONCIA KOLLER (1863-1934); ILSE CONRAT (1848-1938); HELENE FUNKE (1869-1957); LILLY STEINER (1884-1961); TERESA RIES (1874-1956). JOHNSON (2012)	770
15.31. FEMINISMO EN VIENA 1900	778
15.32. ROSA MAYREDER	783
15.33. ALMA MAHLER GROPIUS WELFER	785
15.34. SCHÖNBERG Y KANDISKY: 1911. PRIMERAS DOS CARTAS	795
15.35. LA ADOLESCENCIA	796
15.36. WIENNER KUNSTGEWERBESCHULE	805
15.37. JOHANNES ITTEN: BIOGRAFÍA Y FORMACIÓN	807
15.38. MAZDAZNAN	810
15.39. CUALIDADES DE ITTEN COMO PROFESOR: METODOLOGÍA, ORIGINALIDAD, DESARROLLO PERSONAL DE LSO ESTUDIANTES	812
15.40. FRANZ SINGER	817
15.41. KINDERGARTEN	820
15.42. PAUL KLEE	822
15.43. EMMY HEIN	824
15.44. EL DESTINO Y SUS INSOSPECHADOS CAMINOS	826
15.45. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	828
15.46. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL Y POR CICLOS	829
15.47. FICHA ACTIVIDAD “VIDA Y OBRA DE FRIEDL DICKER-BRANDEIS (1848-1944)”	831
15.48. TARJETA DE CUMPLIDOS	832
15.49. PROTOCOLO PARA DIALOGAR POR PAREJAS	832
15.50. ANÁLISIS DE UNA OBRA DE ARTE (PRIMER CICLO)	832

15.51. ANÁLISIS DE UNA OBRA DE ARTE (SEGUNDO CICLO)	833
15.52. ÍNDICE ONOMÁSTICO	834
15.53. ÍNDICE MITOLÓGICO	925
15.54. LISTADO DE FIGURAS	928
15.55. BIOGRAFÍA DE FRIEDL DICKER-BRANDEIS	969
ABSTRACT	975



2.

INTRODUCCIÓN



2. INTRODUCCIÓN

Tela, tejido, lienzo, género, trapo, paño.

Un tejido se elabora a partir de un telar, una máquina diseñada para crearlo a partir de hilos que ésta entrelaza y entrecruza de forma ordenada. Para tejer se coloca un grupo de hilos en forma vertical que se mantienen siempre tensos. A este grupo se le denomina “urdimbre”. A continuación se teje con otro en posición horizontal, llamado “trama”; tejer es formar una tela usando la trama y la urdimbre. Aun considerando que un hilo en sí mismo es valioso, hasta que no se producen múltiples pasadas de hebras horizontales por las verticales, no es posible tener una perspectiva adecuada del diseño, color y textura de la tela que las diversas fibras han producido, por eso el tejido se definirá por la relación de todos ellos.

Los encuentros con las telas de una amiga en Chile, Pía Leiva, con los de la artista Louise Bourgeois, y con los que utilizaba como modista su madre, llevaron a quien escribe a reflexionar sobre el valor de los tejidos en la historia humana (para las mujeres mayas, por ejemplo, el tejer es una metáfora del nacimiento y de toda creación, razón por la cual todo lo relacionado con la actividad de tejer esconde una metáfora y se transforma en un acto simbólico: a los bastidores se les denominan “cabeza, corazón y pie”; el telar se amarra a un poste o a un árbol –símbolo de la “deidad madre árbol” en el centro del universo– con una cuerda a la que se le llama “cordón umbilical”; la parte superior de aquel, el telar, se conoce como la “cabeza” del tejido y la parte inferior como el “trasero”; la lanzadera son las “costillas” y los hilos de la urdimbre, que pasan por el corazón, se llaman “sustento”; el movimiento de abrir y cerrar el telar es como el latido del corazón, y el de la tejedora al mecer su cuerpo representa las contracciones del parto) y sentir que la existencia de cada persona se haya inscrita en un telar cuya urdimbre sostiene una trama con múltiples hilos considerados individualmente relevantes y que, unidos entre sí, permiten otra lectura al ser contemplados en su conjunto.

Una vida/tela –realizada sobre un telar cuya forma estructural no corresponde a las habituales (formas irregulares obtenidas de unir, por ejemplo, cinco ramas sobre las que tejer, o, como representa el dibujo utilizado como separata de esta tesis, de una urdimbre tejida irregularmente sobre dos palos horizontales, sobre la que se han hecho pasadas de tramas de manera más irregular aún)– se convierte, entonces, en un espacio de múltiples lecturas según se atienda a lo particular de un solo hilo de la urdimbre o a uno de la trama; a los múltiples cabos verticales u horizontales considerados en grupos o en su conjunto; al inicio del tejido, a la parte media o última; al paño finalizado sea cual sea su longitud; y cómo no, al retal obtenido, situado y cosido al lado de otros, bien sean logrados de forma similar o diferente.

Esta manera de mirar una biografía ha permitido a esta investigadora imaginar una trama y una urdimbre con las que generar un relato, a partir de las cuales presentar unos

acontecimientos, circunstancias, espacios, tiempos y personajes que considera relevantes para su comprensión (biografía argumentada como marco teórico para la demostración de su hipótesis), entrelazando a todos ellos por muy alejados que parezcan estar, sin separarse de la historia que investiga, ni de las ideas que ha buscado desarrollar. Sobre todo, le posibilita –metafóricamente–, no apartarse de la complejidad de la existencia humana –su diversidad, matices, quebrantos, coherencias, etc. –, de la vida –toda esta tesis está atravesada por lo que de valioso posee la vida humana–, y con el modo de realizarla durante el tiempo limitado con que las personas cuentan mientras viven.

La metáfora del tejido permite comprender, reflexionar o explicar una existencia que es, como todas, una tarea compleja y que no se agota ni presenta desde una sola narración – tantos son sus hilos, que atender a todos y cada uno de ellos se transforma en una tarea imposible–, más permite que cada persona pueda desde su subjetividad/telar llevar a cabo otro acercamiento con nuevas interpretaciones. Por otro lado, igual que un tejido exento del telar siempre sorprende aun conociendo el proceso de su creación (que del cruce de hilos surja algo tan consistente se nos antoja algo extraordinario, independientemente del resultado estético), la vida de un ser humano se presenta igualmente preciosa y mágica, por más que se estudie y se explique desde los contextos y datos espacio-temporales en los que se fue desarrollando; por más que de una persona se haya explicado cómo se formó su subjetividad, cómo fue su progreso.

Esta tesis hace referencia a una vida/paño especialmente singular y maravillosa: la de una mujer que fue artista y profesora, que sufrió a mediados del siglo XX persecución y tortura por su origen judío, y que ayudó a numerosos niños a través del arte y sus cualidades terapéuticas a vivir una vida más digna, más humana, creativa, empática y plena en el gueto de Terezín, un espacio especialmente diseñado para la degradación humana; una mujer que buscó la belleza y que, más que ligar su ser al arte, construyó su identidad desde él, lo que le llevó a posicionarse en el mundo como artista plástico viviendo y transmitiendo su amor y pasión por él.

Esta mujer fue Friedl Dicker-Brandeis.

El lector hallará que el texto del apartado “7: Fundamentación teórica” se divide en:

- “urdimbre”, para todo aquello que sostiene la existencia de la artista, sobre lo que ella tejió su vida. Urdimbre organizada desde la historia escrita, un espacio múltiple en el que podemos hallar pautas unitarias de cultura;
- “trama”, para lo específico de su biografía, su historia íntima, su subjetividad creadora de vida y arte;
- “costura”, para aquella información que une o vincula lo biográfico con lo metahistórico, o con aspectos que dan a pensar y se vinculan entre sí;

- “tejido”, para todo lo que va organizando y dando consistencia al paño;
- “citas al inicio de algunos apartados” que resumen la idea principal de lo que se expone posteriormente;
- un índice onomástico en el anexo 15.56. con los nombres de aquellas personas mencionadas en el texto y los anexos de 15.1. al 15.55. por un lado, –a excepción de los autores de la biblioteca de Friedl del subapartado 7.14.2., o los conferenciantes del anexo 15.21.– y los personajes mitológicos, por otro, en el anexo 15. 57.;
- fotografías alusivas al texto intercaladas en papel vegetal en el apartado 7 (a excepción del subapartado 7.15. que están impresas en el papel del escrito) y fotografías incluidas en el texto en el apartado 8 –del archivo personal de la autora–;
- y texto a dos tonos: negro para el texto principal, y gris para aclarar algunas cuestiones expresadas en él.

Del mismo modo que los artistas plásticos damos forma a una idea –estructurando nuestro quehacer desde lo que la ciencia denomina método axiomático-deductivo–, partimos aquí del tejido de Friedl Diker-Brandeis ya exento del telar, recreado por la experta principal de la artista, Elena Makarova (Makarova, 1989, 1990a, 1990b, 1990-1991, 1991, 1992, 1995, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 1999e, 2000a, 2000b, 2001a, 2001d, 2001e, 2001f, 2001g, 2002a, 2002b, 2002c, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 28 de enero de 2005, 2006, 2006-2007, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2013a, 2013b, 14-15 de junio de 2014; Makarova, Makarov, & Kuperman, 2004; Makarova & Polsky, 2007), –quien posee el archivo más importante y extenso sobre la vida de Dicker-Brandeis, que ha recapitulado la información de documentos y testimonios, y fue la comisaria de la exposición más destacada que sobre la artista se mostró en numerosos países dándole a conocer a nivel mundial (España, lamentablemente, no fue uno de ellos)–. Ha sido tarea suya mantener y difundir la memoria de Friedl como artista y pedagoga a través de una importante investigación desde lo acontecido en el campo/gueto de Terezín, lugar especial en la sinrazón nazi, en el que el arte fue real y posible. Una vida recuperada por Makarova del olvido que el totalitarismo –aquello que normaliza, unifica y destruye todo lo diferente, diverso, distinto y creativo– trató de imponer, para imaginar desde la perspectiva de esta investigadora, cómo pudo ser trenzada y volver a recrearla.

Con esta forma de tejer el texto, además de organizar la información que sustenta esta tesis, se crean lecturas alternativas a su totalidad y considerar como posibles, por ejemplo, solo las de los textos en negro –el principal–, en gris –el de las aclaraciones–, las de las tramas, los anexos, y demás combinaciones posibles, expresión tanto de los múltiples exámenes que de una existencia específica pueden llevarse a cabo, como de que la narración biográfica en esta tesis no es lineal la mayor parte de ella.

Para este fin, se propone un recorrido que lleve desde un hilo de la trama a otro de la urdimbre, desde un grupo de hilos del mismo color a otros complementarios –el texto, como hemos anunciado, se halla escrito en diferentes tonos–, desde lo específico de una zona, a la visión de la totalidad, sin olvidar, por supuesto, las otras telas a las que se unió (tanto los personajes contemporáneos a la artista Friedl Dicker-Brandeis –aquellos a quienes conoció y a los que no–, como los datos históricos, que lejos de ser periféricos, se entrelazan constantemente organizando el contenido/tela); otras vidas con las que compartió tiempo y acontecimientos especialmente relevantes para la historia occidental durante los años en que se fue tejiendo su biografía: 1898-1944.

Asimismo, para poder comprender la estructura del marco teórico de esta investigación más allá de la metáfora, es necesario distinguir entre historia y narrativa, pues como dice Estrella de Diego (2005):

La historia es una disciplina de investigación y un modo de conocimiento; la narrativa es una modalidad de discurso y un género literario. La historia es, pues lo que pasó y la narrativa el modo que se elige para contar lo que pasó. (p.57)

Todo hecho, tras haber sido sentido, es contado –inicialmente para uno mismo y posteriormente para los otros, o, quizás, lo es para los otros y entonces toma forma en uno mismo–; la palabra aparece tras haber experimentado el cuerpo. La narración es una interpretación de algo acontecido que ha afectado a nuestro cuerpo. A veces ésta se escribe –considerada por nuestra tradición mucho más fiable que la oral– y es recogida en un soporte que la mantiene por más tiempo entre los hombres, en espera de que alguien, si no el mismo autor, la encuentre para que no caiga en el olvido –hasta el mismo Yahvé entregó a Moisés sus mandamientos en piedra para que permanecieran entre los hombres–.

Como la historia no ha sido dicha nunca del todo (De Diego, 2005), esa limitación ha permitido a la investigadora una nueva narrativa estructurada desde su subjetividad e identidad como sujeto y artista plástico –de ahí que hilos de su propia biografía formen parte del tejido del texto– con unos claros objetivos de demostrar su hipótesis principal y dar forma a unas aspiraciones íntimas como profesora de dibujo que se presentan en el trabajo empírico llevado a cabo.

Para hilar el contenido/tejido con sus propias palabras y con otras prestadas, quien escribe:

- Ha investigado durante más de una década sobre la artista y lo acontecido en aquel espacio y tiempo en el que vivió –recogiendo notas históricas que aparecían ordenadas

algunas, y caóticas otras, escritas unas con términos comedidos y otras desbordantes de imaginación;

- consultado y cotejado fechas;
- pensado los textos de filósofos, científicos o artistas sobre lo acontecido en el periodo histórico estudiado;
- recogido ante los escritos de las víctimas del Holocausto;
- dado forma al pensamiento de una época intentando mostrar la “manera de ser y estar” en un mundo que fue;
- organizado lo yo ordenado;
- aprovechado los catálogos y los mapas proporcionados por quienes, en su intento por conocer y recorrer parajes desconocidos, le ofrecieron recorridos y pautas que afianzaron su paso para adentrarse con empuje en el espacio incierto de una nueva narración –la inseguridad de la creación que no sólo no paraliza, sino que empuja a ir al encuentro de lugares indeterminados, distintos y ajenos como lo eran para ella los de la Europa Central desde finales del siglo XIX a mediados del XX–;
- puesto en práctica lo aprendido en sus clases de Educación Plástica y Visual.

Aunque ciertamente el ser humano desde el momento mismo de su concepción se desarrolla para vivir como cuerpo biológicamente definido, afectado por unas coordenadas espacio-temporales específicas, la investigadora ha supuesto, para presentar la historia de Friedl Dicker-Brandeis, a un ser singular definido no solo por su cuerpo y su psiquismo, sino además por su espíritu. Al considerar que la existencia humana se orienta hacia la vida y la creación, ésta, además de ser biológica, se supone biográfica: susceptible de ser contada e idónea para ser sentida.

Como narradora de este relato, quien escribe es plenamente consciente tanto de la importancia de escribir fechas y datos históricamente investigados y/o presentados de forma verídica, como de que los recorridos narrativos propuestos sean factibles. Al considerar que una biografía es un rastro vital que puede ser re-creado, ha organizado el contenido por temas con la intención de demostrar la hipótesis de esta investigación. Al exponer la historia de Friedl Dicker-Brandeis diferente a la lógica temporal, se favorece emerger de una crónica organizada presuntamente desde una objetividad plena –imposible, por otra parte, sobre persona alguna–, para explicar desde el mito los valores humanos que alientan el recorrido existencial cualquier persona.

El mito articula los sentimientos según las reglas de una gramática distinta a la de la ciencia, aunque sea complementaria a ésta. No hay ruptura entre *Mythos* y *Logos*. El ser humano se expresa al mismo tiempo en ambos órdenes y no puede subsistir sin ninguno de los dos. Uno de los terribles errores de la sociedad

occidental es pensar que el hombre tiene suficiente con lo s gnico y lo conceptual, pudiendo ignorar lo simbólico, lo mítico y lo ritual; lo nocturno. Nuestra biografía contiene al mismo tiempo elementos m ticos y elementos lógicos, y debe haber coexistencia de ambos. (M lich, 1992, p. 13)

En esta investigación, además de reconocerse la figura de Friedl Dicker-Brandeis como la artista, pedagoga y pionera del arteterapia de primer orden que fue, y de tomar en consideración su condición de mujer –la posición de las mujeres de entonces nos invita a reflexionar sobre las de ahora– y judía –por dicho origen fue víctima del totalitarismo nazi–, se pretende la reconstrucción estética, filosófica y política del tiempo histórico en el que vivió, para, a través de la recreación de su historia –su biografía, su posición en la vida, su arte como creadora y pedagoga, sus cuidados terapéuticos y su sufrimiento– reflexionar sobre el alcance en la existencia humana del arte, el dolor y la terapia.

El título de esta tesis, “Friedl Dicker-Brandeis: arte, dolor y terapia” implica que la vida de la artista articula aquello que es de interés para la investigadora en tanto artista, profesora y arteterapeuta, esto es, el arte, el dolor y la terapia –la relación entre estos términos se haya en que además de que el arte es valioso para todo aquel que crea plásticamente (artista, sea o no reconocido socialmente como tal) porque construye identidad y genera espacio interior (de ahí la importancia de ejercitar lo artístico, de practicar y aprender sobre él), le sostendr  en aquellos episodios dolorosos por los que necesariamente habrá de transitar; el arte supone una forma de cuidado de sí o terapia pues favorece la trascendencia de ambos: sufrimiento y ego–.

Esa inclinación subjetiva se enfatiza con el uso de los tiempos verbales de la primera persona del singular en los apartados autobiográficos que se presentan como parte del diario que la investigadora realizó para su trabajo artístico de indagación vital. Su diario y labor artística como métodos de búsqueda personal fueron utilizados igualmente en su trabajo de campo para el marco práctico, en consonancia con la metodología del “a/r/tography” (Springgay, Irwin, & Wilson Kind, 2005; Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong, & Bickel, 2006; Springgay, Irwin, Leggo, & Gouzouasis, 2008) indicada especialmente para aquellos que se mueven en los intersticios del espacio creado por la identidad de artista/profesora/investigadora.

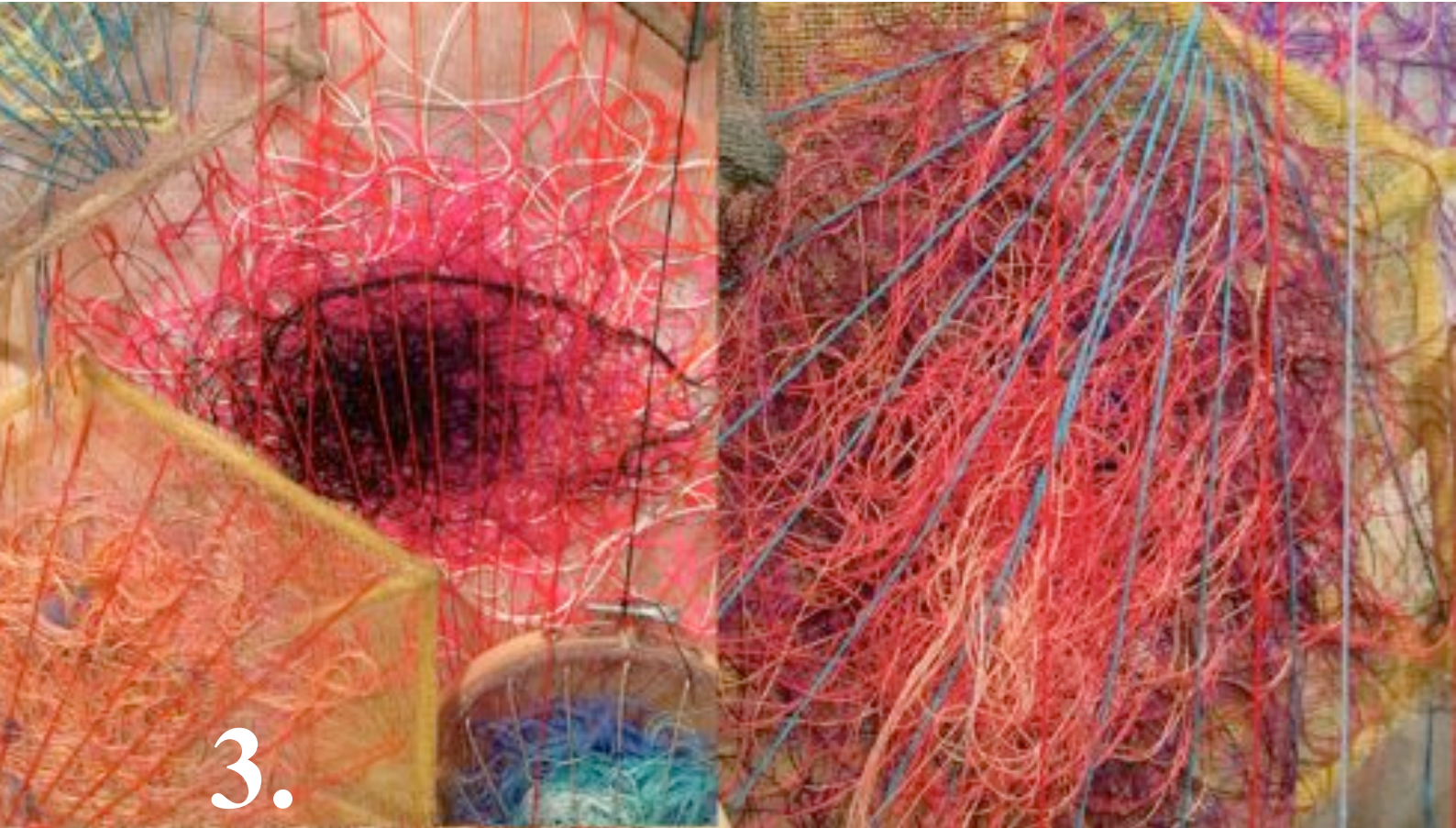
Dado que la terapia es uno de los principales temas de esta tesis, en ella se hace referencia a diversos enfoques psicológicos, escuelas y fundadores, dominando por encima de todos la teoría psicoanalítica por ser aquella contemporánea a la existencia de Dicker-Brandeis y la que ella utilizó en su desarrollo personal (y, que por tanto, afectó a su visión del mundo). Como consideramos a ésta una cartografía útil para ajustar los pasos por territorios tanto conocidos como por explorar, el lector encontrará fácilmente su rastro en el texto; la huella de una teoría surgida de la clínica y la disparidad humana en la que desplegar la

subjetividad en la forma simbólica del diván; un diván que acogió también a la de la mujer que fue Friedl Dicker-Brandeis. Asimismo, se evidencia el valor intrínseco terapéutico del arte que es válido, también, en el ámbito académico.

Además, Terezín y su historia ocupa un espacio importante de la investigación porque era necesario situar las condiciones en que Friedl trabajó con los niños para evidenciar que el arte construye, sostiene y trasciende al “yo” o “self psicológico” de quien lo practica, desde el respeto, siempre, a la diversidad humana. En el gueto descubrimos que el arte no solo requiere de cualidades empáticas para ser realizado, sino que las desarrolla al exigir del creador una posición mental diferente a la habitual, un pensamiento crítico que, al abrirle o trascenderle la mente, le ayuda a colocarse en el lugar de los otros.

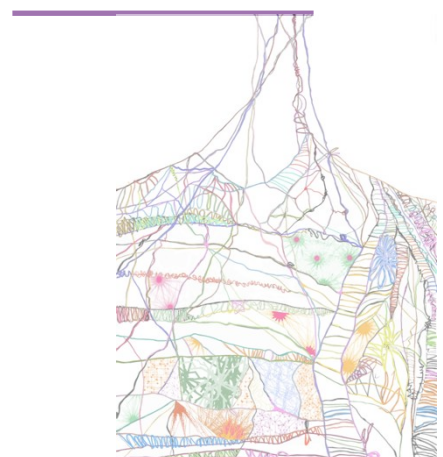
Dita Kraus (Edita Pollachová, de niña), artista, alumna de Friedl en Terezín dijo:

Friedl nunca me criticó y sabía cómo encontrar algo bueno, incluso en la pieza menos atractiva. Podía explicar algo tan inteligible, como, por ejemplo, cómo mirar un cuadro y verlo. Tenía varios libros sobre el arte en su habitación, me quedé sorprendida por los girasoles de Van Gogh. Ella llamó mi atención sobre cómo los colores con los que fueron pintados no corresponden a los colores reales. Resulta que el artista ve todo de manera diferente y que esto ¡está permitido!
(Makarova, 1998, p.122)



3.

JUSTIFICACIÓN



3. JUSTIFICACIÓN

Fue a la edad de siete años cuando, a la pregunta de que qué quería ser de mayor, la investigadora de esta tesis empezó a contestar que pintora. Desde entonces, su vida entera ha estado vinculada a la creación artística.

En la adolescencia halló en la expresión plástica –tanto en las clases de la escuela de Artes y Oficios a las que asistía después de la jornada del instituto, como en las numerosas horas pasadas en casa– el refugio necesario para transitar por aquel periodo lleno de dificultades emocionales –más tarde atestiguaría que no fue más difícil que el de la mayoría de las personas en su paso hacia la juventud, aunque lo viviera como si nadie pudiese comprender lo que sentía–, y después, ya en la época de estudiante universitaria, encontró el aprendizaje técnico y teórico que le ayudó a afirmarse como lo que siempre soñó ser, una pintora.

En el mismo año que terminó los estudios universitarios inició su carrera profesional como profesora de Dibujo en la enseñanza secundaria, y finalmente, algunos años después de acabar los estudios de Bellas Artes, empezó con la artística.

En búsqueda constante de sí misma y con la experiencia de que ser artista era una forma específica de estar en el mundo, de relacionarse con él, y de que el arte le había tanto sostenido en los momentos de mayor dificultad vital, como favorecido del disfrute de la creación y la contemplación estética, estudió arteterapia para cerrar un ciclo dedicado por completo al arte: como creadora de sus propias obras, como docente para que otros encontraran su propio modo expresivo, y como terapeuta acompañando los procesos personales y/o enfermedades de otros seres humanos.

Con los años, conversaciones con otros artistas y lecturas diversas le mostraron que su experiencia personal era común en numerosos creadores. Tanto la de que hay identidades que se construyen desde el arte; que éste se convierte en centro existencial que no solo sostiene la construcción personal del artista –sobre todo en momentos críticos–, sino que además favorece su trascendencia, como la de que la posibilita en otros cuando se les acompaña en su creación.

Fue en el año 2002, al estudiar la historia del arteterapia mientras indagaba para la realización del trabajo que le permitiera la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), cuando el nombre de Friedl Dicker-Brandeis apareció mencionado por la arteterapeuta Edith Kramer por vez primera. Al buscar información sobre aquella artista encontró, entre las escasas referencias que sobre ella había en ese tiempo, la página oficial de Elena Makarova y su grupo de investigación (<http://www.makarovainit.com>) sobre sus estudios del gueto/campo de Terezín –Theresienstadt en alemán–.

Lo que en un principio fue una exploración para justificar en el trabajo de la DEA el valor de la práctica del arteterapia desde una perspectiva artística y estética inscrita por su carácter psicológico en las ciencias sociales –el del “arte como terapia”, tal y como lo desarrolló Edith Kramer–, supuso en último término recrear como un tejido la vida de la artista con el hilo de la memoria generado por Makarova, el cual entretejía aspectos de la propia experiencia de la investigadora como artista, profesora y arteterapeuta, para mostrar lo constatado por tantos seres, ensayos y estudios, pero no recogido en una sola investigación.

Esta tesis, pues, da forma y entreteje cuestiones sabidas y registradas en multitud de ocasiones, pero que no han sido concretadas en un único estudio. Temas relativos –y sin jerarquía–:

- A cómo el arte da forma al concepto de “sí mismo” de quien lo practica, ya sea artista, estudiante o paciente/cliente;
- a su valor trascendental, y relación entre arte y dimensión espiritual;
- al alcance de la experiencia estética como generadora de vivencias inestimables para el ser humano –emocionales, cognitivas y espirituales–, en tanto modo específico de hacer presencia, encuentro con el mundo, con los objetos, fenómenos y situaciones naturales o creados que implican atención activa, empatía, experiencias cumbres desinteresadas, etc.;
- al valor del arte como forma de cuidado de sí (con valor terapéutico, por tanto, pues ayuda a la creación, mantenimiento y encuentro de la identidad personal –ego/memoria/relación espacio-temporal– al tiempo que favorece su trascendencia);
- al valor de la pedagogía de Johannes Itten;
- a la necesidad de reconocer la existencia de las mujeres artistas en la Viena fin de siglo y la primera mitad del siglo XX;
- a la capacidad integradora del arte en aquellos que lo practican tanto psicológica como socialmente;
- a que la cultura –entendida como cultivo– y el arte, como parte de ella, sustenta al ser humano en los momentos de más dificultad, lo protege y mantiene en su humanidad, y que por eso debe ser transmitida a través de una educación basada en el amor y respeto por el educando;
- al fomento de la resiliencia por el arte;
- al cuestionamiento de las divisiones que sobre arteterapia se han realizado a lo largo de su historia (como ciencia social vinculada a la psicología ha negado prácticamente sus raíces artísticas), reivindicando “el arte como terapia”;
- a que hay una forma específica de estar en el mundo a través de la creación artística –una posición que no solo no se abandona en situaciones de sufrimiento sino que se convierte en aliado para poder afrontarlo–;

- a que la esperanza es imprescindible para una existencia humana plena, y que, por tanto, la experiencia estética abre vías de confianza pues mantiene el deseo de vivir al tiempo que nos vincula con el mundo interior y el exterior (la belleza posee valores que ayudan a mantener la búsqueda de sentido, y facilita el encuentro con el yo real y con lo existente);
- a que el arte es una forma de resistencia activa frente al opresor.

Estas ideas, ciertamente, han sido tratadas numerosas veces por filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos o historiadores del arte, pero no a partir de una persona específica que sirva de modelo y ejemplo de lo expresado por todas ellas en relación al arte y sus funciones. Además, esta tesis va más allá al mostrar lo enigmático de la existencia desde la aceptación de que hay una parte de la vida que es misterio –aquello que el arte busca dar forma sin explicación– que no puede ser razonada, y que se vislumbra en la biografía de nuestra artista. Afirmamos como Hanna Arendt (2001) que :

Incluso en los tiempos más oscuros tenemos el derecho de esperar cierta iluminación, y que esta iluminación puede llegarnos menos de teorías y conceptos que de la luz incierta, titilante y a menudo débil que irradian algunos hombres y mujeres en sus vidas y en sus obras, bajo casi todas las circunstancias y que se extiende sobre el lapso de tiempo que les fue dado en la tierra. (p.11)

Por tanto, Friedl Dicker-Brandeis es un buen ejemplo de vida para ser divulgado, presentado y enseñando porque es una de esas existencias con una carga simbólica y “mítica” que favorece a los demás a acceder a una comprensión que racionalmente no puede ser explicada; «el discurso de *Mythos* no es el concepto o el signo, sino el *símbolo*, con sus variantes: icónica, verbal y mímica, y la *metáfora*» (Mèlich, 1992, p. 24).

Como el mito siempre ha estado presente en el ser humano (Sáez Alonso, 1991) –en nuestra época no ha desaparecido, solo ha cambiado– y representa una forma de vida que entiende la existencia y sus enigmas de forma diferente a la del conocimiento analítico, consideramos que la historia de Dicker-Brandeis ofrece ese carácter simbólico que ayuda a tomar conciencia de la propia relación con el mundo y su destino. La representación que nosotros proponemos –simbólica vital, dinámica y cargada de acciones a través de la que captar la esencia de Friedl, del arte, del dolor y la terapia con imágenes y símbolos más que con conceptos– presenta “míticamente” a la artista.

Es precisamente por esta posibilidad simbólica/mítica (de ella podemos aprender sobre los valores que el arte ofreció a las vidas de los niños y jóvenes de Terezín, a las que dignificó y enalteció) que en tanto profesora, quien escribe, considera que la historia de Friedl está especialmente indicada para ser expuesta a los niños y jóvenes en los centros educativos, para que comprendan aquello que racionalmente no puede ser explicado sobre la contingencia

humana, las decisiones que tomamos y las responsabilidades que nuestras acciones tienen sobre nosotros mismos y los demás. Debido a las de la artista, orientadas a la ayuda humana a través del arte sobre todo a las del final de su vida, se pueden mostrar las tres virtudes consideradas fundamentales por la humanidad y relacionadas directamente con el arte: verdad, belleza y bondad. El conocimiento de la historia de Dicker-Brandeis ofrece un saber que podríamos considerar mítico –el específico del arte–, perfecto para una educación artística, para una educación total e integradora de hecho, relevante y fundamental para nuestros educandos.

Por tanto, consideramos que una unidad y/o proyecto sobre la artista –a partir de sus propuestas pedagógicas– merecen ser incluidos en el entorno educativo tanto para enriquecimiento del área de Educación Plástica y Visual, como para educar en el Holocausto, asunto de enorme importancia por su carácter excepcional en la historia de la humanidad, y desatendido hasta el curso 2014-2015 por el sistema educativo español.

Curiosamente, la misma ley que transforma la enseñanza artística en una asignatura específica –lo que significa de hecho que la autonomía de los centros a la hora de fijar horarios y contenidos de las asignaturas la releguen finalmente a una oferta escasa o a ser desestimada incluso (bien por el propio centro, bien porque los padres no la elijan para sus hijos) y eso toda vez que ya ha pasado por el filtro de cada comunidad autónoma para decidir las horas que se pueden ofertar– ha incluido como tema transversal la enseñanza del Holocausto –«la programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico» (art. 3, RDL 126/2014, de 28 de febrero)– como impulso del desarrollo de los valores «que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social» (art. 3, RDL 126/2014, de 28 de febrero) que las Administraciones educativas tienen la obligación de cumplir.

Por último, indicar que la historia de Friedl muestra de tal modo los beneficios del aprendizaje artístico –desarrollo de la personalidad, de lo simbólico, de la creatividad (creación de nuevos mundos, respuestas y actuaciones posibles y alternativas a la realidad de cada ser humano), etc.–, que esta investigación demuestra la importancia de su enseñanza en la educación obligatoria, justo en el momento en el que al finalizar esta investigación se ignora sus beneficios en la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) del ministro Wert, (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre) –la cual, con el objetivo de simplificar los estudios y reforzar los “conocimientos instrumentales”, desplaza a todas las enseñanzas artísticas, a la Filosofía, y a la Tecnología, y las relega al ámbito de la optatividad en su detrimento y en beneficio de la Lengua, Matemáticas e Historia–.

3.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas están relacionadas con los puntos expuestos anteriormente y son el resultado de una elemental que surgió en la investigadora tras la lectura de lo acontecido en el gueto/campo de Terezín: cuál es el verdadero alcance del arte en la existencia humana dado que fue capaz de sostener a aquellas personas en situaciones de enorme sufrimiento y les ayudó a mantener su dignidad y valores humanos.

Así, las cuestiones fundamentales que motivaron esta investigación para comprender la trascendencia del arte en el ser humano son –sin orden jerárquico–:

- ¿El arte ayuda a construir el concepto de uno mismo?
- ¿Favorece éste la quietud mental que sitúa al que lo practica en el aquí y ahora?
- ¿La experiencia estética vincula al ser humano con el mundo íntimo y externo, y favorece su desarrollo emocional, cognitivo y espiritual?
- ¿El arte ayuda a desarrollar la empatía?
- ¿Es posible organizar una actividad artística bajo el dominio de la violencia absoluta?
- ¿La educación es una pieza fundamental para mantener la humanidad de quienes la reciben a través de la transmisión cultural?
- Si el trabajo de Friedl –con su formación académica y conocimientos psicoanalíticos– ayudó a tantas personas psicológicamente ¿por qué la artista no se encuentra reconocida como una de las figuras creadoras del arteterapia –en su variación “el arte como terapia”– dentro de la historia oficial de esta disciplina?
- ¿Es el arte una vía de trascendencia que merece ser utilizado para superar las dificultades de la vida?
- ¿El arte es una vía de conocimiento del ser interior, de encuentro con la esencia del ser?
- ¿Favorece éste el desarrollo de la consciencia –expande la consciencia personal–?
- ¿Se puede por el arte superar/integrar patrones mentales?
- ¿El arte ayuda a experimentar la alegría de vivir?
- ¿La figura de Itten como pedagogo se ha minimizado por su vinculación con el mundo espiritual y el mazdeísmo?
- ¿La educación de y en Terezín fue un acontecimiento ético?
- ¿Existe una forma singular de posicionarse en el mundo, que es la artística?
- ¿El arte favorece hallar el sentido vital?
- ¿La tesis podría divulgar el valor del concepto de resistencia artística?
- ¿Se puede mantener la creación personal bajo condiciones extremadamente adversas?

- ¿Puede cualquier ser humano abierto a lo que la experiencia artística ofrece, crear en tiempos de gran dificultad?
- ¿La construcción del conocimiento, la identidad y el arte están estrechamente unidos?
- ¿Esta tesis podría evidenciar que es posible vivir y transmitir la pasión existencial a través del arte?

3.2 HIPÓTESIS

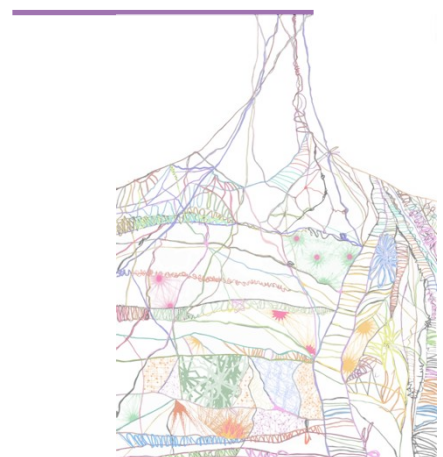
La creación artística favorece una zona de vida simbólica que: a) permite la experimentación de ideas y sentimientos; b) vivifica la capacidad humana de comprender y superar el conflicto; c) alumbra los obstáculos y contradicciones de la vida; d) pone orden en el caos; e) facilita el encuentro con el ser interior; f) desarrolla la empatía; g) proporciona placer; y h) sirve de ayuda en toda ocasión, incluida la terapia y la educación artística en el sistema educativo obligatorio, tanto en la construcción del yo y su mantenimiento, como en su trascendencia, intensificándose todas las características expuestas cuando es alentada y sostenida positivamente por uno mismo o por otros, tal y como sucedió en la vida de Friedl Dicker-Brandeis, y como ha acontecido en otros muchos que han creado o crean simbólicamente a través del arte.

Como puede observarse se trata de una hipótesis explicativa o causal multivariada, con una variable independiente multivariada y una variable dependiente multivariada igualmente (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).



4.

ESTADO DE LA CUESTIÓN



4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

4.1. SUPUESTOS BÁSICOS

Friedl Dicker-Brandeis fue una figura singular y de gran valía del arte de la primera mitad del siglo XX en Europa –tanto en su faceta de artista como en la de pedagoga/arteterapeuta–. Por su condición de artista de la vanguardia, mujer y judía perseguida en Auschwitz desapareció de los registros históricos durante el suficiente tiempo como para haber sido omitida de ellos cuando su historia no era conocida, e insuficientemente reconocida en la actualidad por la historia del arte, de la educación y del arteterapia cuando ya lo es en estos ámbitos académicos.

Hoy en día, lo que ha inscrito su nombre en la historia oficial del Holocausto es su labor excepcional como profesora con los niños de Terezín, sin embargo todavía ni ha quedado definitivamente registrado en las raíces de la disciplina del arteterapia, ni en la pedagogía artística, ni en la historia del arte a pesar de la calidad evidente de sus obras.

Esta última omisión ha supuesto que no haya museo fuera del ámbito de la Bauhaus, o del judío y la historia de la Shoá que exhiba de forma permanente alguna de sus obras, y esto a pesar de que existen numerosos documentos y creaciones suyas en colecciones privadas –las de sus amigos y conocidos que las guardaron y protegieron desde que abandonó Viena a causa del nazismo y que hoy en día están custodiadas por sus herederos–.

Quince años después de su desaparición en las cámaras de gas, el nombre de Friedl apareció por vez primera en el prefacio del libro checo sobre los poemas y dibujos de los niños del gueto/campo “*Dětské kresby na zastávce k smrti, Terezín, 1942-1944*” (Volavková, 1959), –publicado en español bajo el título “No he visto mariposas por aquí” (Volavková, 2000)–, pero su difusión se limitó al ámbito checo y/o judío. No fue hasta 1978, año en el que se tradujo al inglés (Volavková, 1978), treinta y tres años después de abrirse unas maletas con los dibujos de los niños de Terezín, cuando se inició la divulgación en ámbitos académicos internacionales de la existencia de una profesora que enseñó a los niños de un gueto cercano a Praga; no obstante, durante un tiempo existió una cierta confusión sobre la identidad de aquella mujer que les enseñó dibujo.

Hurwitz (1988) relata en uno de los primeros artículos sobre la artista y su trabajo en el gueto/campo, cómo la primera vez que leyó una referencia sobre ella fue en 1983 en un libro sobre el arte de los campos de concentración y guetos (Constanza, 1982) en el que aparecía mencionada como Bedřiška Brandesová. Tras años de investigación interesado en esa mujer, descubrió que se trataba de Friedl Dicker, casada con Pavel Brandeis, razón por la que aparecía en los textos con su nombre traducido al checo. Fueron los supervivientes de Theresienstadt quienes le confirmaron que ambas identidades se referían a la misma persona.

En los años 70 (Green, 1969), lo acontecido culturalmente en Terezín empezó a ser objeto de interés académico. Recordemos que en aquel momento la población era parte de la Checoslovaquia comunista y la comunidad judía, como la sociedad en general, se encontraba sometida a un régimen dictatorial. De hecho no fue hasta 1991, dos años después de su vuelta a la democracia, cuando se abrió el Museo del Gueto en la población de Terezín, ni hasta 1993 cuando lo hizo la exposición permanente en el Museo Judío de Praga de los dibujos infantiles de aquellas maletas, los de los alumnos de Dicker-Brandeis, y que solo alguna publicación hubiera aparecido con anterioridad (Bor, 1963; Green, 1969; Jacot, 1975).

Podemos afirmar que fue entre 1978 (Volavková, 1978) y 1991 cuando la figura de la artista quedó vinculada definitivamente con los niños del gueto tras haber aparecido las primeras publicaciones sobre la vida artística que en él ocurrió (Bor, 1963; Green, 1969; Jacot, 1975; Lederer, 1983; Karas, 1985; Hurwitz, 1988; Pařík, 1988; Bondy, 1989; Makarova, 1989; Schwertfeger, 1989; *Seeing through "Paradise": Artists and the Terezin Concentration Camp*, 1991; Troller, 1991; Nishimura, 1991), y haber empezado en 1988 la investigación de Elena Makarova sobre la artista –supo entonces de su existencia en Rusia, país en el que entonces vivía, cuando su esposo le regaló un catálogo de una exposición que sobre la artista se había realizado en ese año en el Museo Judío de Praga (*Friedl Dicker-Brandeis, 1898-1944: exhibition to commemorate the 90th anniversary of her birthday*, 1988)–. Con sus publicaciones iniciales (Makarova, 1989, 1990-1991, 1990b, 1991), exposiciones en Moscú, Riga (Latvia) y Vilnius (Lituania) (*Terezín Concentration Camp Children's Drawings*, octubre 1988-septiembre 1989), Jerusalén (*From Bauhaus to Terezín: Friedl Dicker-Brandeis and Her Pupils*, marzo 1990-julio 1990), Frankfurt (*Vom Bauhaus nach Terezin. Friedl Dicker-Brandeis und die Kinderzeichnungen aus dem Ghetto-Lager Theresienstadt*, enero 1991-julio 1991) y una conferencia (Makarova, 1990a), comenzó un periodo de recuperación de vida de la creadora excepcional que fue Friedl Dicker-Brandeis.

Fue pues, a partir de la década de los 90, cuando empezó a ser divulgadas sus singulares cualidades artísticas y formativas a través de las exposiciones –la mayoría presentadas en centros judíos– que Elena Makarova llevó a cabo como comisaria entre 1999 y 2005 (se mostraron unas 150 obras personales entre dibujos, pinturas, vestuario de teatro, diseños de interiores, y muebles, y algunas obras de los niños para atender a su faceta pedagógica/arteterapéutica). Éstas pudieron ser visitadas en Viena (octubre 1999-enero 2000), Graz (febrero-mayo 2000), Český Krumlov (junio-octubre 2000), París (noviembre 2000-febrero 2001), Estocolmo (marzo-junio 2001), Berlín (julio-octubre 2001), Atlanta (noviembre 2001-febrero 2002), Tokio –y otros 5 lugares en Japón– (marzo-septiembre 2002), Los Ángeles (noviembre 2002-agosto 2004) y Nueva York (septiembre 2004-enero 2005) en un proyecto del Centro Simon Wiesenthal del que se realizaron sus respectivos catálogos en alemán, checo, francés, inglés, y japonés (Makarova 1999b, 2000a, 2000b, 2001e, 2002).

Las exposiciones de Makarova marcaron un antes y un después en la difusión de la historia de Dicker-Brandeis, pues aunque con anterioridad a ellas se habían llevado a cabo varias exposiciones sobre sus creaciones (dos con su compañero Franz Singer como artista de la Bauhaus: una en Darmstadt, *Friedl Dicker, Franz Singer*. [31 de enero-24 de marzo de 1970] –con su respectivo catálogo [Wilbert-Vignau, 1970]–, y otra “2 x Bauhaus in Wien. Franz Singer, Friedl Dicker” presentada en Viena [9 de diciembre de 1988-27 de enero de 1989] y Basilea [24 de febrero-8 de abril de 1990] – igualmente con la publicación de un catálogo sobre ellas [*Franz Singer, Friedl Dicker, 2 x Bauhaus in Wien*, 1988]– y una en el Museo Judío de Praga en 1988, –con el catálogo correspondiente [*Friedl Dicker-Brandeis, 1898-1944: Exhibition to commemorate the 90th anniversary of her birthday*, 1988]–), Makarova hizo posible que un gran número de personas supiesen de ella, de su historia, y viesen sus creaciones; una vuelta a un panorama artístico del que fue expulsada por su condición de judía y al que había pertenecido entre los años 1923-1931 junto a Franz Singer en Alemania y Austria, o como pintora en 1940 en The Royal Arcade Gallery de Londres –en donde expuso como Friedl Brandeisová–.

Desde el 2005 solo una exposición más ha sido realizada, la que comisarió en 2011 Linney Wix en Albuquerque, en la universidad de Nuevo México en donde ella es profesora (*Through a Narrow Window: Friedl Dicker-Brandeis and her Terezin Students*, 28 de enero-13 de marzo de 2011). España no ha mostrado ninguna a pesar de la intención y voluntad de la investigadora por llevarla a cabo; en su intento mantuvo entre 2007 y 2011 contacto y conversaciones con personalidades de la comunidad judía española como D. Yossi Obadía, Vicepresidente de la Federación de Comunidades Judías de España, Vicepresidente de la Federación judía de Málaga, Miembro de la comisión ejecutiva de la Federación de Comunidades Judías de España; D. Isaac Querub, Presidente de la Federación de Comunidades Judías de España, expresidente de Yad Vashem España; Dña. Esther Bendaham, Directora de Cultura del Centro Sefarad-Israel; o Dña. Ana Sundri, responsable de actividades de la Empresa Municipal de Turismo de Segovia.

En el año de la presentación de esta tesis –2015–, setenta años después de la liberación del Theresienstadt, el reconocimiento de la contribución de Friedl en él es total. Las numerosas publicaciones, películas, conferencias, obras de teatro y exposiciones sobre el tema, así lo ponen de manifiesto (ver el subapartado “4.3.: Revisión de la literatura”).

Esta expansión ha sido posible a partir de los estudios de los archivos que guardan sus obras plásticas, documentos personales, cartas, testimonios y fotografías (fuentes primarias para los investigadores) custodiados en el archivo del Museo Judío de Praga, especialmente en la sinagoga Pynkas, el del Simon Wiesenthal Center de Los Ángeles, el de la Bauhaus de Berlín, el del Museo Yad Vashem en Jerusalén, el del Museo de Terezín, el de la Universidad

de Artes Aplicadas de Viena, los Archivos Municipales y Provinciales de la misma ciudad, los del arquitecto Georg Schrom –el archivo más extenso de entre los conocidos y amigos de la artista–, y, los de Elena Makarova, quien ha registrado y guardado cartas, fotografías, testimonios y algunas creaciones de la artista (tejidos y cuadros).

Las publicaciones en artículos de revistas especializadas, periódicos y libros en referencia a su aportación a la educación artística, al arteterapia, o a sus acciones en Terezín, también se han multiplicado, pero hemos de advertir que ninguno lo ha hecho sobre su faceta artística.

En relación a la divulgación de Friedl Dicker-Brandeis en España, podemos afirmar que se inició con la investigación de esta tesis. La primera publicación que menciona a la artista y analiza sobre su visión de la infancia es en el libro en 2004 del profesor Fernando Bárcena “El delirio de las palabras: ensayo de una poética del comienzo”, en el que anotó a pié de página: «Gracias a Raquel Pérez Fariñas por haberme dado a conocer, desde su pasión por el “arte-terapia”, la obra de Friedl» (Bárcena, 2004, p.116). Desde entonces se han publicado varios artículos en revistas de ámbitos académicos (Pérez Fariñas, 2013; Reina García, 2009, 2012), y realizado alguna conferencia sobre ella en cursos universitarios (López Fdez. Cao, 2010; López Fdez. Cao & Lorenzo Arribas, 5 de agosto de 2010; Pérez Fariñas, 12 de enero de 2008). Lo único que hemos hallado escrito en un medio escrito con cierta difusión entre el gran público ha sido en el periódico –recuperado en su versión digital– “20 minutos”, y se hizo –en un afán de impresionar más que de divulgar– desde la distorsión de la historia de los dibujos infantiles del gueto/campo; Barbarela (2010) escribió en él que «Friedl Dicker respetaba plenamente la personalidad de cada niño y dejaba que vomitasen y abriesen a su imaginación las percepciones que sobre las atrocidades del campo ellos tenían. Al fin y al cabo sólo 100 de los 15.000 niños sobrevivieron a Terezín» (párr. 2). En este artículo todas las obras que se mostraron fueron las del hambre, muerte y sufrimiento –también se incluían un par de vídeos de Auschwitz en el que se mostraban las imágenes más atroces del campo de exterminio en el momento de la liberación y que no representan a Terezín–, la gran mayoría de ellas realizadas por niños fuera de las clases de la artista, con la que no tuvieron contacto alguno. Recordemos que de los 15.000 niños que pasaron por el gueto/campo, se calcula que la artista como mucho trabajó con menos del 10 por ciento de ellos.

En realidad, las obras que los niños crearon con Friedl son lo opuesto exactamente a lo presentado en el periódico. En las de ella hay luz, color, paisajes, fantasías... Es precisamente esta forma de trabajo la que deseamos rescatar en esta tesis y la que justifica su divulgación. El equipo de educación de Yad Vashem ha desestimado la utilización de las imágenes horribles e inhumanas que sobre el Holocausto han sido exhibidas por su poca carga educativa. Se trata de concienciar que los que sufrieron aquella espantosa persecución eran seres humanos como cualquiera de nosotros. Los cuerpos presentados de “cadáveres” en

movimiento o ya inertes no enseñan a nuestros niños y jóvenes. Esto lo sabemos bien los que nos dedicamos a la transmisión del Holocausto en España (centros y profesores de escuelas e institutos españoles se forman con el centro Yad Vashem a través de la Casa Sefarad-Israel) y transmitimos sus enseñanzas a nuestros alumnos.

Desde estos principios se han realizado diversas experiencias educativas –algunas de ellas en España (Álvarez, 2008; Pérez Fariñas, 2004, 2010, 2013, junio 2011, 2011-2012, 2013-2014)– a partir de los dibujos infantiles y su profesora (*Activities on the Model Camp: Terezín. From Bauhaus to Terezín*, [s.f.]; Brenner, 2004; *Community Recognizes Art Teacher for Holocaust Education Initiative*, 2014; *Curricular Resources for Teachers*, [s.f.]; Elsby, 2014; Ecofaery, 27 de septiembre de 2010; Feinberg, [s.f.]; Johnson, 1 de mayo de 2014; Joseph, 2001; Lerner, 12 de abril de 2014; Linesch, 2012; Porter, 2012; *Sonja's Legacy*, 2006; *Teacher Workshop: Friedl Dicker-Brandeis and Ela Weissberger at Terezín Education*, 8 de abril de 2013; *The Butterfly Project*, 2003) que han ayudado a difundir lo acontecido en Terezín con la fuerza transformadora del arte en la vida de aquellos que lo practican, sin olvidar que a través de este tema se puede llevar a cabo una verdadera educación sobre la paz –señalar que la investigadora pertenece a la *Voices Compassion Organization*, la cual también ofrece para trabajar en las aulas propuestas sobre Terezín (*Activities on the Model Camp: Terezín. From Bauhaus to Terezín*, [s.f.]) dentro de la temática de la Segunda Guerra Mundial–.

Así, en el año 2014 se ha valorado la labor de la arteterapeuta Ellen Hark en *South Orange Maplewood Middle School* (SOMS) –centro público que recibe alumnos de dos comunidades del distrito del condado de Essex, en Nueva Jersey, de los suburbios de South Orange y Maplewood– con el galardón “Hermana Rose Thering para la educación del Holocausto” –éste premia a quienes transmiten vidas ejemplares en el ámbito educativo para educar en la tolerancia y en la prevención de futuros genocidios– porque «durante varios años, la señora Hark ha coordinado una exposición de obras de arte interpretativo original de sus estudiantes» inspiradas en el Holocausto (Lerner, 2014, párr.8). Las temáticas se relacionan con los niveles, siendo los de sexto (11-12 años) los que se ocupan de Terezín.

El reconocimiento de Dicker-Brandeis vinculado al mundo infantil del que venimos haciendo referencia, se evidenció en la exposición sobre la infancia *Century of the Child: Growing by Design 1900-2000* (2012) o El siglo del niño: creciendo por el diseño, 1900-2000, que se presentó en el MoMA de Nueva York, en la que Friedl fue una de las artistas expuestas. Se reconoció su trabajo como profesora de Terezín con un collage de una de sus alumnas, Ruth Guttmanová, “Sin título (1942-1944)”, y se le mostró como artista comprometida con los niños con dos de sus creaciones políticas que se incluyeron en dos apartados diferentes: en el de *Children and the Body Politic, 1920s-1940s*, Los niños y el

cuerpo político, años 20 y 40 junto al de su alumna, el fotomontaje más conocido “Así es como se ve el mundo, hijo mío” (1932-1933), y en el de *Light, Air, Health, 1920s-1030s*, Luz, aire y salud, años 20 y 30 el otro fotomontaje-collage del mismo periodo “La solución a los problemas de la nutrición” (1933).

Así pues, esta exposición de 2012 es un reflejo del momento actual del estado de la cuestión sobre nuestro asunto: Friedl ha sido incluida plenamente en la historia del Holocausto a través del mundo de la infancia, pero ya se vislumbra en ella el valor que por mérito propio posee como artista plástica. El futuro inmediato debe suponer su inclusión en la historia del arteterapia y de la historia del arte de forma universal, y no solo en ámbitos locales –como ya está sucediendo– o en publicaciones y talleres específicos.

Respecto al arteterapia, en Milán, por ejemplo, existe el centro “LYCEUM, *Associazione Culturale per la Formazione e l'Aggiornamento*”, una escuela y asociación de arteterapia para la formación y actualización de contenidos relativos a esta disciplina, cuya formación se basa en “el arte como terapia” según la tradición de Edith Kramer (*Arteterapia Clinica: Formazione Triennale. Le origini del metodo "Arte come Terapia"*, 2014), y en la que la figura de Dicker-Brandeis es reconocida dentro de los orígenes del arteterapia, razón por la que desde 2004 Elena Makarova participa en ella con conferencias y talleres mostrando el método de enseñanza que Friedl llevó a cabo en Terezín (Makarova 2004, 2009b, 2010c, 2011, 2013a, 14-15 de junio de 2014). Además la escuela cuenta con una formación específica denominada *Lavoratori Creativi*, Laboratorio Creativo, (*Lavoratori Creativi: Formazione Annuale*, 2014) destinada a la creación de «una figura profesional específica capaz de diseñar y llevar a cabo talleres en las escuelas primarias y secundarias, en centros comunitarios y campamentos de verano con niños y adolescentes» (*Lavoratori Creativi: Formazione Annuale*, 2014, párr.3) para el ámbito social educativo, previo a la formación en arteterapia, registrada como “El método ARTVITT™”, que consiste en talleres experimentales inspirados en «el método utilizado por Friedl Dicker-Brandeis en la conducción de talleres de arte para niños y adolescentes en el campo de concentración de Terezín y los estudios y observaciones de Elena Makarova que reconstruyen la vida de Friedl y ha traído a la luz su trabajo, tratando de rastrear, a desandar e internalizar las líneas metodológicas de sus intervenciones con los niños» (*Lavoratori Creativi: Formazione Annuale*, 2014, párr. 12).

La misma Makarova desde 2006 tiene su propia escuela de arteterapia online (*Elena Makarova Universe: Índice*, 2014), en la que trabaja con cientos de madres y sus hijos, basada en el método de Friedl Dicker-Brandeis. Igualmente dirige talleres de forma continua con este método en Israel, Suecia, Alemania, Rusia, Ucrania, Austria y la República Checa.

Asimismo existen algunas publicaciones que reconocen su labor arteterapéutica, talleres y seminarios que le han reivindicado (ver el subapartado “4.3.: Revisión de la literatura”).

En España podemos encontrar una referencia de Friedl en relación al arteterapia en el Foro Iberoamericano de Arteterapia (*Historia del Arteterapia*, [s.f.]), citada por vez primera en 2003 –año de su fundación y en cuya organización participó esta investigadora–.

Respecto a la historia del arte, únicamente en Austria se ha iniciado tímidamente su inclusión en la de este país (Ben-Eli, 1 de marzo de 2009; Johnson, 2012).

Las dos últimas obras publicadas sobre la artista no son específicamente sobre su arte. Una es una novela biográfica, en ruso, por Elena Makarova (Makarova, 2012b), la otra es un capítulo de un libro en relación con la capacidad transformadora de la creación (John-Steiner, Hersh, 2014)

Por último, señalar que Elena Makarova manifestó a la investigadora que la actriz, ahora directora de cine, Angelina Jolie, está interesada en rodar una película sobre la vida de la artista, razón por la que en este momento se hallan en trámites para que una guionista –la responsable de haber presentado la historia de Dicker-Brandeis a la directora y actriz– con el asesoramiento de Elena Makarova, realice el guión para una futura película que esperemos llegue a buen término y podamos todos verla en pantalla. Este sería sin duda el último y definitivo empuje para que su biografía llegara al gran público mundial.

4.2. DEFINICIONES OPERATIVAS

Cuando la biografía de Friedl se cruzó en la vida de quien escribe, reconoció en ella formas de entender el arte, la educación y el arteterapia que tenían que ver con las suyas, así que inició una búsqueda que le llevó a sumergirse en las diferentes fuentes secundarias; primero en las escasas que halló en 2003 (Glazer, 1999; Makarova, 2000a; Pařík, 1988) – momento en que entró en contacto con el grupo de investigación de Elena Makarova sobre Terezín (*Elena Makarova Initiatives Group Production*, [s.f.]) quien le facilitó los textos de una carta de Edith Kramer (Kramer, 1998) sobre la artista dirigida a Makarova, y la biografía de Friedl de la que era autora y que no se había publicado por entonces (Makarova, 1998)– y después en las que fueron apareciendo durante sus años de investigación (ver apartado “4.3.: Revisión de la literatura”).

Por otro lado, entre 2004 y 2014 realizó viajes a Praga, Terezín (República Checa), Viena, (Austria), Berlín (Alemania) y Haifa (Israel), en busca de información y comprensión de su vida y arte a partir de las fuentes primarias (expuestas en el subapartado anterior).

La historia de Friedl exigió a la investigadora, igualmente, acometer el estudio del tiempo histórico de finales del siglo XIX, de la primera mitad del siglo XX, de la historia de la comunidad judía centroeuropea y del Holocausto.

Fue a partir de la lectura en 2005 de la tesis doctoral de Linney Wix (Wix, 2003) cuando surgió otra de las ideas centrales de la tesis: cómo el arte sirve de fundamento en la construcción del yo.

La idea de la construcción del *self* psicológico (en su relación con la construcción del conocimiento) parte de los estudios de las visiones feministas y de las investigaciones de mujeres que buscan a otras eliminadas de la historia del arte (Baumhoff, 2001; Belenky, Clinchy, Goldberger, & Turule, 1986; Goldberger, Turule, Clinchy, & Belenky, 1996).

Debido a esa configuración, la existencia de Friedl es ejemplo de una posible de explicar desde el arte –en su caso por la creación de obras plásticas y por su pedagogía plástica que lo fue terapéutica–. Las diversas tareas realizadas en Theresienstadt no habrían sido posibles sin la experiencia empática de la realidad que desarrolló a través del arte; de no haber dado forma a su cognición desde él.

A medida de que la investigadora iba estudiando las circunstancias del gueto apareció la posibilidad de incluir en la investigación –dentro del marco empírico– cómo el desarrollo de la empatía en los alumnos favorecía las relaciones personales en el aula y su capacidad de expresión plástica al sentirse confiados en mostrar sus ideas al resto del grupo.

Cuando en 2013 inició la formación como terapeuta transpersonal, además de atisbar y comprender el sentido sobre la identidad, el arte y la trascendencia desde una perspectiva holística, su trabajo educativo basado en la compasión/empatía adquirió pleno significado, y halló que con esta tesis podía incluir todos estos aspectos en su hipótesis para ser comprobados.

Como en la vida de Friedl confluyen el arte, la terapia y la educación de un modo tan evidente, aquella ofrecía una ocasión excelente para acercarse, por un lado, al valor del arte y la educación en la terapia artística, reivindicando el alcance terapéutico del arte eclipsado habitualmente por la perspectiva médica; y por otro a cómo la creación da sentido a la vida de quien la lleva a cabo, favoreciendo la trascendencia del ego.

Y es que Friedl dio respuestas estéticas a las situaciones de su vida que favorecieron no solo el conocimiento de su *self* psicológico, sino además el contacto y hallazgo de su *self* íntimo (o Ser esencial), al mismo tiempo que facilitaron tanto el cuidado psicológico de otros como ese mismo encuentro con sus respectivos *selves* íntimos. Fue a partir de esa manera específica de empatía estética, conocida y experimentada por la investigadora, característica del trabajo pedagógico de Friedl, que quien escribe propuso diversas actividades en sus clases que sirvieran de trabajo de campo para registrar los resultados de una enseñanza de la Educación Plástica y Visual basada en ella: un quehacer en el aula para y con respuestas estéticas propias o de otros. Éstas fueron realizadas en diferentes institutos públicos de la Comunidad de Madrid (Pérez Fariñas, enero de 2004, enero de 2010, enero de 2011, 2011-2012, 2013-2014) y se diseñaron sin cotejarlas con las realizadas en otros lugares del mundo (señalados en el subapartado anterior “3.1. Supuestos básicos”).

4.3. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Proponemos el acercamiento a la revisión de la literatura sobre Friedl Dicker-Brandeis por temas, cuyas referencias podrían, en algunos casos, ser incluidas en otros (sirva como ejemplo Schultz, 2009), libro titulado “El cuerpo femenino en el arte alemán como estrategia política del Tercer Reich” que podría relacionarse con el tema “Arte”, con el de “Feminismo”, y con el de “Periodo histórico de finales de siglo XIX a mediados de siglo XX”):

A) FRIEDL DICKER-BRANDEIS

Hoy en día existe la suficiente recopilación de datos sobre la biografía y obras de la artista por la investigación que Elena Makarova ha realizado sobre ella, reflejada en una extensa literatura (Makarova, 1989, 1990a, 1990b, 1990-1991, 1991, 1992, 1995, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 1999e, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2001e, 2001f, 2001g, 2002a, 2002b, 2002c, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 28 de enero de 2005, 2006, 2006-2007, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2013a, 14-15 de junio de 2014; Makarova, Makarov, & Kuperman, 2004; Makarova & Polsky, 2007), a partir de la cual se ha generado el resto (después de lo aportado por ella ningún dato nuevo sobre su biografía se ha añadido; nada que no haya archivado o reconstruido esta experta, pues los testigos que han hablado sobre Dicker-Brandeis con otras investigadoras, como por ejemplo Linney Wix, han repetido los mismos testimonios recogidos por ella). La última obra de Makarova es una novela biográfica en la que se recrea a la artista a partir de toda la información recopilada (Makarova, 2012b). Sin embargo, una vez dicho esto, existen otras aportaciones de interés (Buyaner, 2010; Wix, 2011; Zimmermann, 2008).

La artista ha sido objeto hasta la actualidad de tres tesis doctorales y una de grado; de las doctorales dos son de la Universidad de Viena: una sobre la artista como estudiante de la Bauhaus, pintora y pedagoga (Fritzsche, 2010) y la otra como miembro del Estudio Singer-Dicker de Viena (Hövelmann, 2012); y una de la Universidad de Nuevo Mexico, la más antigua, en relación a la construcción del concepto del sí mismo y en la que se le reconoce como pionera del arteterapia (Wix, 2003); la de grado es también de la Universidad de Viena, y se refiere a los fotomontajes marxistas de la artista (Romauch, 2003).

Como se puede observar, las dos últimas tesis –las presentadas en Viena–, se han realizado en la década en que se presenta esta investigación en la Universidad Complutense de Madrid, lo que demuestra el interés que su historia suscita una vez que se sabe de ella.

En lo que ha habido diferentes y numerosas aportaciones, ha sido en el estudio de algunos temas específicos relacionados con ella:

- Como profesora y su trabajo con los niños del gueto/campo encontramos:

- publicaciones: Klug, 2003; Leshnoff, 2006; Monnig, 2014; Pérez Fariñas, 2013; Reina García, 2009, 2012; Richardot, 2012; Stargardt, 2005; Sterling, 2010; Theresienstadt-Terezín 1941-1945, 2010; Wolfe, 2012;
- películas: Makarova 1999b, 2001c, 2001d, 2001f, 2002c, 2012a; 2013b; Nishimura, 1991; Simon Wiesenthal Center, & Trank, 2003; Wilson 1994;
- conferencias (Cerro, 20 de marzo de 2010; Leshnoff, 12 de marzo de 2013; London, 8 de febrero de 2011; Makarova, 28 de enero de 2005, 2006-2007, 14-15 de junio de 2014; Seidel, 5 de abril de 2014; Zimmermann, 2008;
- obras de teatro: Lachmann, 2009; Myrick-Hodges, 2004; Nies, 2014; Raspanti, 1980; Spencer, 2009; Wolf, 2013;
- y numerosas exposiciones –de las que aquí se hace referencia a las más importantes ordenadas por fechas–: *Theresienstadt: Culture and Barbarity*, febrero 1995-septiembre 1996; *Art in the Terezin Ghetto*, 1997; Hajkova, 1997; *Friedl Dicker-Brandeis: Ein Leben fuer Hunst un Lehre*, 25 de octubre-1 de diciembre de 1999, 19 de enero-4 de marzo de 2000; *Friedl Dicker Brandeisová: Život pro umeni a ponaučení*, 25 de junio- 18 de octubre de 2000; *Friedl Dicker-Brandeis. Vienne 1898-Auschwitz 1944*, 14 de noviembre de 2000-6 de marzo de 2001; *The arts as strategies for survival: Theresienstadt, 1941-45*, 10 de febrero-5 de marzo de 2000; *Friedl Dicker-Brandeis and children of Terezín*, 2002; *Friedl Dicker-Brandeis. Vienna 1898-Auschwitz 1944: Light Defining Darkness*, 2003; *Innovator, Activist, Healer: The Art of Friedl Dicker-Brandeis*, 10 de septiembre de 2004-16 de enero de 2005; *Friedl Dicker-Brandeis and the early Bauhaus*, 18 de enero-11 de marzo de 2011; *Through a Narrow Window: Friedl Dicker-Brandeis and her Terezin Students*, 28 de enero-13 de marzo de 2011; *Every Child Has a Name*, 8 de diciembre de 2011-18 de marzo de 2012; *Terezín, los dibujos de los niños del ghetto*, 28 de agosto-14 de octubre de 2012; Krausova, 2 de octubre-16 de octubre de 2013; *As meninas do quarto* 28, 19-29 de junio de 2014;
- y como pionera del arteterapia por su labor de ayuda a través del arte:
 - en publicaciones: Glazer, 1999; Kay, 1 de marzo de 2013; Linesch, 2004; Makarova & Kramer, 2001; Martínez Díez, 2005; Spitz, 20012; Wertheim-Cahen, 1998; Wecker, 22 de diciembre de 2004; Wix, 2003, 2009;
 - talleres: Makarova, 2004, 2009b 2010c, 2011, 2013a, 14-15 de junio de 2014;
 - seminarios: Makarova, 2001a, 2001b, 2009a;

- como artista: Becker, Steiner, & Wang, 1995; Johnson, 2012; Smith, 2010; Schwertfeger 1989;
- como estudiante de la Bauhaus, Baumhoff, 2000, 2001; Müller, 2009; *Portrait of Friedl Dicker-Brandeis as a student at the Weimar Bauhaus*, (s.f.); Wilbert-Vignau, 1970; Wix, 2009, 2010.

En relación con el tiempo y los espacios que Friedl habitó, podemos citar como referencias obligadas:

- Periodo histórico de finales de siglo XIX a mediados de siglo XX: Ailsby, 2003; Baudelaire, 1999; Blom, 2008; Caso Dreyfus. (s.f.); Castello Traver, 1999; Clay, 1990; Cohen, 2007; Cumsille, Mayo de 2007; Decker, 1999; Eggherman, 2002; Emmerson, 2013; García Queipo de Llano, 2011; Healey, 2004; Maeztu, 2010; Nin, agosto de 2006; Renouvin, 1990; Sobe, 2006; Stargardt, 2005; Walker, 17 de abril de 2013;
- Viena: Ackerl, 1999; De la Nuez, 12-15 de diciembre de 2007; Decker, 1999; Kraus, 1981, 1991; Musil, 1992, 2004; Roszenblit, 1983; Schorske, 1981; Weinzierl, 2003; Zweig, 2012;
- Weimar: Anscombe, 1984; Baumhoff, 2000, 2001; Bayer, 1959; Carpenter, Moorgat, & Scrima, (2004); Davis, 15 de enero de 2012; Dearstyne, 1986; Droste, 1991, 2006; Eggherman, 2002; Fiedler & Feierabend, 2000; <http://bauhaus-online.de>; Haus, 2000; Itten, 1975; Manifiesto. (s.f.); Miller, 2002; Müller, 2009; Naylor, 1985; Sans, (s.f.); Schmitz, 2000; Siebenbrodt & Schöbe, 2009; Stölzl, [s.f.]; Torrent, 1995; Valdivieso, 1998; Vidal, 7 de julio de 2005; Vidal, O. Wagner, 2009; Wick, 1988; Wingler, 1969;
- Berlín: Denoël, (s.f.); Doblin (2008); *El fin del Imperio Alemán (1918) y los "Dorados Años 20": los años salvajes de Berlín*, (s.f.); Isherwood, 1999; Rousso-Lenoir, 2010;
- Praga: Pachmanová, 12 de noviembre de 2003.

B) ARTE

- Infantil: *El arte y el niño*. (s.f.); Ginz, 2006;
- artistas varones del periodo histórico estudiado: Anderson, 1995; Bonet, 2003; Bonn, 12 de julio de 1994; Clemens-Standal, 2004; Coffey, 2011; Cole, 2004; Dagen, 2 de octubre de 2012; Hess, 2011; *Moller, Hans*, 1 de enero de 2007; Scimemi; (s.f.);
- mujeres artistas del mismo periodo: Ben-Eli, 1 de Marzo de 2009a, 1 de Marzo de 2009; Brandow-Faller, 2010; Busmann, (s.f.); Chadzis, 2000; Hille, 2004;

Johnson, 20 de marzo de 2004; Neufeld, 2010; Sáez-Angulo, 2 de Noviembre de 2010; Stölzl, (s.f.); *Tejiendo el tiempo*, 2004; Valdivieso, 1998;

- teoría y otras cuestiones: Crispolti, 2001; Fernández Polanco, 2004; Foster, Krauss, Bois, & Buchloh, 2006; Lorenzano, 1982; Meggs & Purvi, 2011; Montes-Santiago, 2010; Ramírez, & Carrillo, 2004.

C) DOLOR

Bárcena, 30 de marzo de 2001; López Timoneda, 1996; Ocaña, 1997; Wilde, 1999.

D) EDUCACIÓN

Aldecoa, 2004; Bárcena, 2001, 2004; Bárcena & Mèlich, 2000; Bartle, 2012; Beatty, 2002; Carr & Kemmis, 1988; Daichendt, 2010; España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, España. Real Decreto-ley 126/2014, de 28 de febrero; Freidenreic, 2005; Gadner, 1995; Hernández Bolver, 2002; Hooks, 1994; Itten, 1975; Martín del Campo Ramírez, 2000; Ortega, 2009; Raleigh, 1968; Sáez Alonso, 1991.

E) FEMINISMO

Belenky, Clinchy, Goldberger, & Turule, 1986; Brandow-Faller, 2010; Colorado López, Arango Palacio, & Fernández Fuentes, 1998; De Diego, 1987; De la Nuez, 12-15 de diciembre de 2007; Godineau, 1993; Goldberger, Turule, Clinchy, & Belenky, 1996; Guerrero, 2010; Johnson, 2012; Muiña, 2008; Popovic, 2001; Rodríguez Calatayud, 2007; Schultz, 2009; Schwartz, 2010; Sweeney, 29 de Mayo de 2013; Torrent, 1995; Torres López, 2007; Vadillo Rodríguez, 2009, 2010; Villaverde, (s.f.).

F) FILOSOFÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Arendt, 1993, 2001, 2006; Arnheim, 1986, 2005; Bárcena, 2004; Benjamin, 1993, 2001; Bloch, 1977; Bruner, 1980; Burguière, 2005; Calasso, 1990; Calinescu, 2003; Daros, 2006; De Diego, 1987; Freixa, julio-diciembre de 2006; Gadamer, 1993, 1994; Gadner, 2011; Gomá, 10 de noviembre de 2013; Gubrium & Holstein, 2000; Habermas, 1986; Jarauta, agosto-septiembre de 1996; Kermode, 1983; Kundera, 2009; Le Breton, 2002; López Bargados, Hernández, & Barragán, 1997; Maritain, 1938; Masaryk, 1998; May, 1992; Mèlich, 1992, 1999; Müller, (s.f.); Oyserman, Elmore, & Smith, 2012; Reinhart, 1993; Revilla, 1 de Noviembre de 2003; Skye, 31 de octubre de 2007; Touraine, 1993; Yepes, 1996; Zambrano, 1995; Sweig, 2001.

G) INVESTIGACIÓN: MÉTODOS

Bonilla, diciembre de 2008; Cisterna Cabrera, F. 2005; Cole & Knowles, 2000; Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010; González Monteagudo, 2000-2001; Guba, 1983; Guba & Lincoln, 1994; Hernández Sampieri,

Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010; Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong, & Bickel, 2006; Irwin & de Cosson, 2004; Kind, 2006; Richardson, 1994; Scott, invierno de 2001; Springgay, Irwin, & Wilson Kind, 2005; Springgay, Irwin, Leggo, & Gouzouasis, 2008.

H) JUDAÍSMO Y HOLOCAUSTO

Baumann, 2008; Bor, 1963; Campos de concentración. 2012; Campos de exterminio, 2012; Campos nazis-Map, 2012; Caso Dreyfus, (s.f.); De Forges, 2006; Fancelli, 3 de marzo de 2007; Fernández Vega, 2011; Gaon, 26 de enero de 2012; Ghettos, 2012; Grubsztein, 1971; Karady, 2000; Kopplin, (s.f.); *La mujer en el judaísmo*. (s.f.); Levi, 1987, 2000, 2001; Liberman, 2012; *Mitzvót*, 2009; *Nazi Propaganda Film about Theresienstadt/Terezín*, 9 de marzo de 2012; Propagandaleiter (Ed.), (s.f.); *Resistencia espiritual en los guetos*. (s.f.); Schoenberg, A., 2 de junio de 2007; Schoenberg, S., (s.f.); Stránský, 19 de 7 de 2011; Traverso, 2005; Wadler, (s.f.); Weinzierl, 2003.

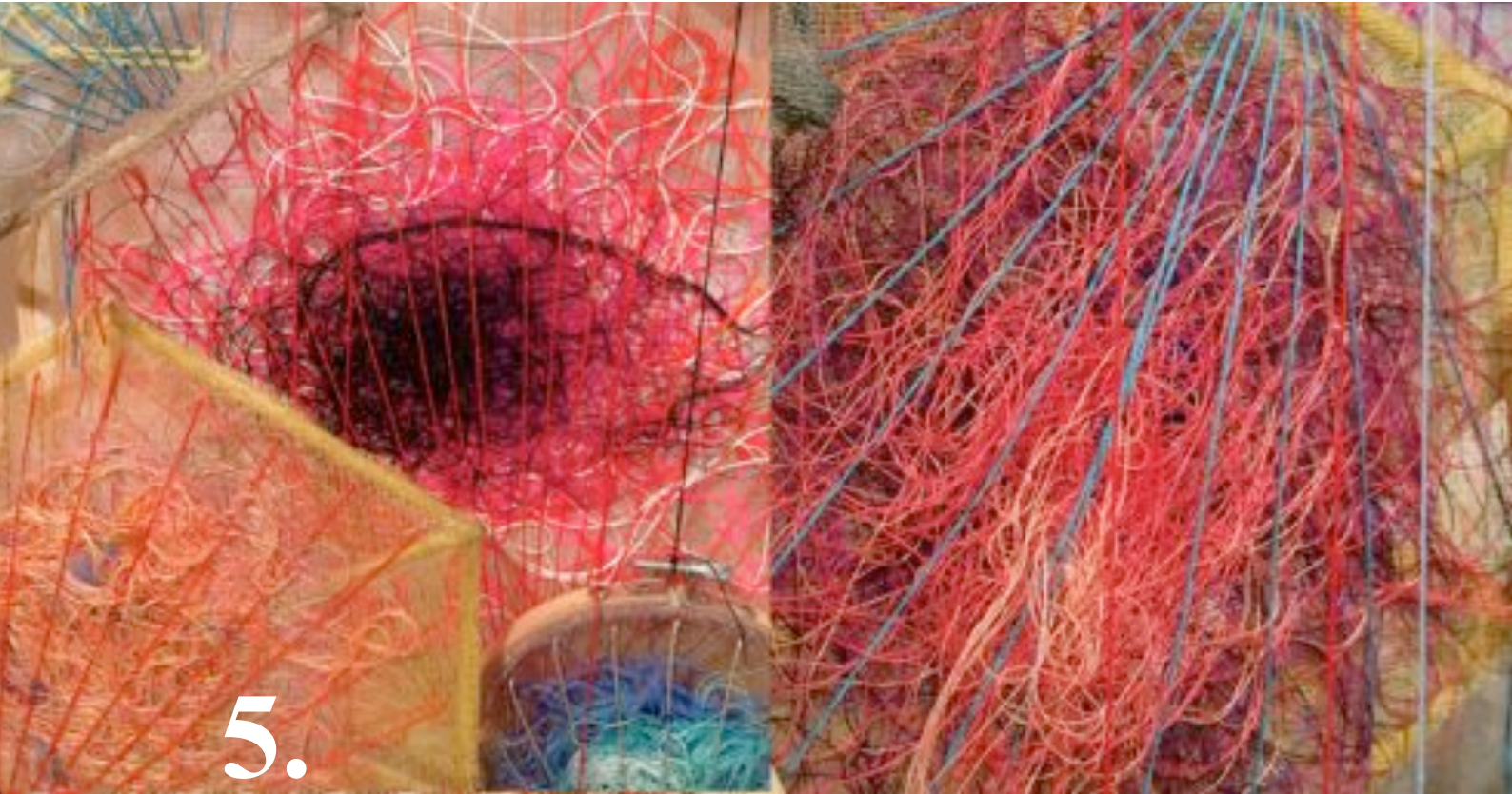
I) TERAPIA

- Psicología (en este subapartado incluimos temas generales o de escuelas específicas pero que solo han sido mencionadas una vez): Corral & Pardo, 2012; DiCaprio, 1989; Dozza de Mendonça, 2013; González Torres, Fernández Rivas, & Fernández Martín, 2007; Groys, 2008; Le Bon, 2000; Limón, G. 2005; López, Arán Filippetti, & Richaud, 2014; Morgade, 2000; Rovira, 19 de junio de 2012; Ruiz, (s.f.); Salvador, 2007; Sistema límbico, (s.f.); Stets & Burke, 2003; *Teoría del apego*, 2011; Tizón, 1998; Vygotsky, 2000;
- artística: Allen 1995, 1997; Arnheim, 1986, 2005; Gadner, 2005; Junge, 2010; Kramer, 1985, 1993, 1998; 2002, (s.f.); López Fdez. Cao, 2006; López Fdez. & Augustowsky, 2007; Martínez & López Fdez. Cao, 2005; McNiff, 1992, 1995; Miller, Melvin & Cook-Greuter, 2000; Moon, 2001; Paín & Jarreau, 1995; Pérez Fariñas, 2002; Ramos i Portas, 2004; Wertheim-Cahen, 1998; Winnicott, 1982, 1991; Wix 1995, 1996, 2003;
- cognitiva: Ausubel, 2012; MacLean, 1990; Markus, Kitayama, abril de 1991; Nobre, 30 de octubre de 2011; Piaget, 1985, 2014;
- logoterapia: Calvo, 1999; Frankl, 1989; Prats Mora, 2001;
- psicoanalítica: Cáceres, 2005; Corral, 2005, 2008; Fiorini, 1995, julio de 2003, 2006, 2007, (s.f.); Holder, 2005; Paz, (s.f.); Ramírez, 21 de 12 de 2010; Rúiz, 2005; *Teoría posracionalista*, (s.f.); Winnicott, 1991;

- transpersonal: Daniels, 2005; Doria, 2009, (s.f.); Ferrer, 2003; Ferrucci, 2009; *La terapia transpersonal*, (s.f.); Rodríguez Bornaetxea, 1994; Wilber, 1998, 2001.

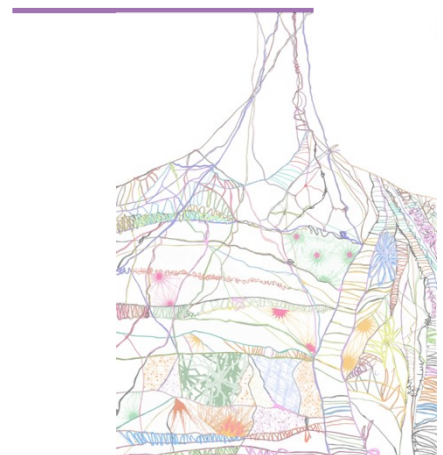
J) TEREZÍN

Además de los presentados en el capítulo 3, subapartado “3.1.: Supuestos básicos”, en relación a las primeras publicaciones sobre lo acontecido culturalmente en el gueto/campo y presentados cronológicamente (Bor, 1963; Green, 1969; Jacot, 1975; Lederer, 1983; Karas, 1985; Hurwitz, 1988; Pařík, 1988; Bondy, 1989; Makarova, 1989; Schwertfeger, 1989; *Seeing through "Paradise": Artists and the Terezin Concentration Camp*, 1991; Troller, 1991; Nishimura, 1991), se ha consultado a Benesová, Blodig, & Poloncarz, 1996; Berkley, 1993; Blodig, 2003, (s.f.); Bondy, 1989; Braun, 2003; Brenner, 2009; Cerro, 20 de marzo de 2010; Fackler, (s.f.); Feinstein, 2005; Friedman, 1992; Goldman Rubin & Weissberger, 2006; Greer, 2013; Kaufmann, 17 de diciembre de 2012; L'équipe de rédaction de la Mémoire Vivante, 23 de marzo de 2005; Lusting, 1996; Meli, 2010; Osvaldová & Oswald, 2002; Patterson, 2005; Peschel, Octubre de 2009; Shlain, 2012; *Theresienstadt: "Asentamiento de retiro" para judíos alemanes y austriacos*, (s.f.); *Theresienstadt: cronología*, (s.f.); Thomson, 2001; Wall, 23 de febrero de 2001; Weiss, 2010; y Wilson, 1994.



5.

OBJETIVOS



5. OBJETIVOS

OBJETIVOS PRINCIPALES

- Presentar extensamente y divulgar la vida y obra de Friedl Dicker-Brandeis en el ámbito académico hispanohablante.
- Constatar la valía del arte para la existencia humana y la necesidad de su práctica para una vida más plena, consciente y humana desde la existencia y pedagogía de Friedl Dicker-Brandeis.

OBJETIVOS SECUNDARIOS

1.- Sobre a la vida y obra de Friedl Dicker-Brandeis

- Revisar la vida de Friedl Dicker-Brandeis como referencia de mujer que se dio forma a través de la práctica artística –tentativas, ensayos, proyectos, esfuerzos, etc.–.
- Valorar la contribución inestimable de la artista Friedl Dicker-Brandeis a la educación artística y al arteterapia.
- Reconocer la valía del arte de Friedl Dicker-Brandeis.

2.- Acerca del valor educativo y/o terapéutico del arte

- Observar a través de Friedl Dicker-Brandeis que la creación artística –tanto en la práctica personal, como en la enseñanza y/o acompañamiento terapéutico a través del arte– modifica y afecta la construcción del *self* psicológico o “yo” de quien la realiza.
- Recuperar las raíces artísticas en el ámbito académico del arteterapia.
- Apelar al valor de la cultura y de la educación para el desarrollo personal y colectivo.
- Advertir que el amor y la solidaridad humana no requiere de personalidades excepcionales, sino de actuaciones en dirección al bien común que parten de valores que pueden ser transmitidos en una educación fundamentada en el respeto por el educando.
- Actuar, fomentar y desarrollar en el aula/taller de Educación Plástica y Visual actitudes basadas en la empatía y la compasión que favorezcan la transmisión cultural comprometida con la diversidad y la diferencia, desde el respeto total por el educando (educación como acontecimiento).
- Enseñar empatía estética según la metodología de la artista.
- Reconocer el arte como resistencia en el mantenimiento de los valores y características propias del sujeto frente a acciones totalitarias que buscan destruirlos.
- Evidenciar la importancia del arte y de la educación artística en la vida de los niños/adolescentes.
- Reflejar, comunicar y construir experiencias a través de la creación de obras plásticas.

- Favorecer con la expresión artística la comprensión y articulación de las emociones de los alumnos.
- Estimular la confianza en la capacidad creativa y plástica en los alumnos y alumnas de Educación Plástica y Visual de Educación Secundaria.
- Desarrollar la autoestima de los alumnos y alumnas de Educación Plástica y Visual de Educación Secundaria a través de la creación artística.

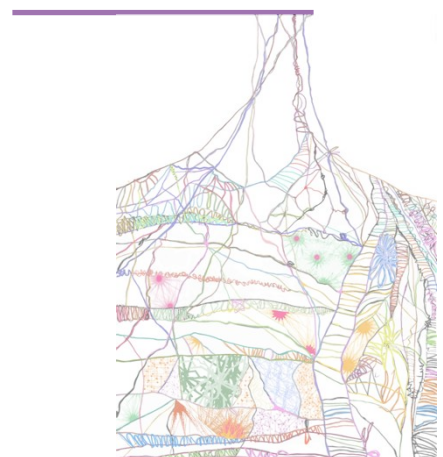
3.- La enseñanza del Holocausto y sistema educativo español en la enseñanza secundaria.

- Introducir la figura de Friedl Dicker-Brandeis en la programación de Dibujo.
- Incluir el tema del Holocausto en el currículo de Dibujo.



6.

METODOLOGÍA



6. METODOLOGÍA

Desde el inicio de la indagación de esta tesis, hilos de la biografía personal de la investigadora se han deslizado por los del paño de Friedl Dicker-Brandeis. Se identificó con la artista –Scott (2001) cree que toda historia escrita depende de la identificación (con una selectiva investigación en el pasado) en un proceso que utiliza la fantasía para crear coherencia a partir del caos–, entre otras cosas, porque observó algo que reconoció en ella: la fundación y edificación del “yo” desde el arte cuestionando(se), dando(se) forma y conociendo(se) tanto en el estudio/taller como en las clases; una definición desde el arte que aplicó en una pedagogía terapéutica, viva, para la expresión del ser desde una profunda libertad (Hooks, 1994).

Como en Dicker-Brandeis, su cognición/constructo de la realidad se ha ido confeccionando a partir de un continuo quehacer artístico en el estudio y las aulas, y en su caso, además, en las sesiones de arteterapia, que podría resumirse en:

- Elaboración de objetos –y el consiguiente disfrute corporal en su realización–;
- descubrimiento de que hay múltiples caminos de acción –o apertura de posibilidades–;
- no darse por vencida ante los problemas que la creación que toda obra supone –afrentamiento de desafíos–;
- seguir o empezar cuando lo proyectado no llega a buen puerto, cuando intuye que el resultado no corresponderá con lo deseado –tolerancia a la frustración–;
- excitación al realizar el primer trazo, o extender el primer brochazo –capacidad de exposición a lo desconocido–;
- componer, tomar decisiones –expresión y organización de la realidad–;
- emprendimiento de nuevos proyectos, y/o capacidad para lanzarse a la aventura, a lo novedoso;
- o aprendizaje empático a través de la observación y representación de lo bello.

Características, todas ellas, típicas de la actividad artística que no muestran sino actos de construcción y deconstrucción continuos. Quien escribe comprende, pues, los procesos presentes en Dicker-Brandeis porque ella misma los ha experimentado –resultado de un hacer físico, no de un saber especulativo mental aprendido en documentos escritos o visuales sobre los fundamentos de la actividad artística y la creación del “yo” a través de la producción de objetos/obras plásticas–.

Esta tesis ha sido escrita por un lado –como se ha señalado previamente–, con la intención de divulgar la vida de Friedl Dicker-Brandeis con sus contradicciones, pasiones, y

sobre todo amor al arte: como ejemplo de una mujer cuya identidad fue construida principalmente desde él, para una mayor comprensión de las experiencias de la propia investigadora y de todos aquellos que han experimentado que el arte articula y funda aquello que reconocen como suyo, esto es, el yo identidad y como forma de trascenderlo al anclar al sujeto creador en un estado de observación consciente que favorece el contacto con lo genuino e informe característico de todo ser humano; y por otro para, tras relatar aquello que de enriquecedor, maravilloso y misterioso posee una vida atravesada por la experiencia artística, transmitir y hacer posible esa experiencia a otros a través, en el caso de esta investigación, de la enseñanza de la Plástica en la educación secundaria.

Habermas (1986), en la década de los años 60, estableció que «los diseños científicos y, por tanto, los modos de hacer ciencia no son política ni ideológicamente neutrales» (Cisterna Cabrera, 2005, p.61), y distinguió entre el interés técnico, el práctico y el emancipatorio, cada uno de ellos con su paradigma y metodología investigativa. A partir de esta división, nuestro interés es práctico, y por tanto vinculado a las ciencias histórico hermenéuticas, de naturaleza cualitativa.

Estos postulados han sido desarrollados desde entonces ampliamente, sobre todo en el ámbito de la educación, por lo que los estudios cualitativos en las ciencias sociales han sido objeto de profundización con el fin de que los resultados sean legítimos desde una racionalidad diferente a la utilizada por la metodología cuantitativa (en relación al interés técnico).

Esta variante es la racionalidad hermenéutica, que implica «una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador» (Cisterna Cabrera, 2005, p.62).

Para poder ajustar esta investigación a los criterios anteriormente mencionados, la metodología utilizada se ha basado principalmente en el paradigma interpretativo, también conocido como naturalista o constructivista. Sin embargo el término interpretativo, por ser uno posterior a estos últimos (naturalista o constructivista) es, por un lado, más amplio que el que hace referencia al constructivismo, y por otro, menos ambiguo que el naturalismo – Lincoln y Guba (1985) abandonaron el término naturalista por el de constructivismo a partir de 1994 (Guba & Lincoln, 1994). Otras expresiones que aparecen en las investigaciones de corte cualitativo y que podrían aplicarse en algunos momentos a esta tesis son las de enfoque fenomenológico, hermenéutico y simbólico, pero que hemos desestimado por la misma razón explicada anteriormente—.

En tanto narración, en esta investigación el uso del lenguaje ha sido el medio para expresar la experiencia hermenéutica; Gadamer (1994) afirma que el lenguaje es el medio, la condición y horizonte a través de los cuales la experiencia se lleva a cabo, y es que las

ciencias sociales confluyen en una semiología, sea ésta del inconsciente (Lacan), del mito y parentesco (Levi Strauss), de las relaciones y contradicciones (Althusser), de la literatura (Barthes) o de la historia (Foucault). El mundo existe porque está constituido lingüísticamente, por eso no hay comprensión libre de todo prejuicio y se demuestra la necesidad de la herramienta hermenéutica, motivo por el que ésta tradición está siendo recuperada por la investigación social (Beltrán, 1988, citado en González Monteagudo, 2000, pp.233).

Así el apartado “7: Marco teórico” ha sido construido narrativamente, porque la narración se comprende como una condición ontológica de la vida social, y, al mismo tiempo, una forma de conocimiento. Ésta posibilita mostrar la existencia humana como acción contextualizada y permite, como afirma Richardson (1994) investigar desde la premisa de que se puede «saber algo sin pretender saberlo todo» (p. 518), que ha sido el supuesto que subyace en esta tesis, tan extensa y vasta en temas tratados.

Escribir desde este paradigma, nos ha permitido ser unos aprendices activos en el propio proceso de investigación. «El conocer el self [entendido en esta investigación como yo psicológico] y el saber “sobre” el asunto se entrelazan con el conocimiento práctico, histórico, concreto» (Richardson, 1994, p 518), por lo que la experiencia de la investigadora se ha entrecruzado como parte del tejido.

Al mismo tiempo, y derivada de la metodología anterior, para la el apartado “8: Marco empírico/práctico”, hemos utilizado una más reciente, de entre las muchas que han ido emergiendo para la investigación en la educación artística (ver el subapartado “4.3.: Revisión de la literatura”), conocida como “A/r/tography” desarrollada por Springgay, Irwin, Leggo y Gouzouasis (2008). Se trata de una forma de investigación que además de hacer referencia al arte como medio de re-conocimiento –indagación, análisis y averiguación– del mundo/lo real para intensificar la propia comprensión, también reconoce la educación –la enseñanza y el aprendizaje– como hechos de indagación (Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong, & Bickel, 2006). Arte y educación se complementan, se apoyan, y se hacen eco en una trama de dinámica exploración (Springgay, Irwin, Leggo, & Gouzouasis, 2008; Springgay, Irwin, & Wilson Kind, 2005).

Este método «hace las preguntas de una investigación a través de los medios artísticos» (Irwin & de Cosson, 2004, p.1). Es perfecta para aquellos que buscan el equilibrio entre los intersticios de aquellos que son al mismo tiempo artistas, investigadores y profesores, pues a través de la “A/r/tography” el arte, la investigación y la enseñanza son «investigados, representados, interpretados y comprendidos en relación con los otros, entrelazados e inextricablemente vinculados” (Kind, 2006, p.53).

Al escribir bajo las proposiciones del diseño narrativo, se han recolectado datos sobre la biografía y experiencias tanto de Friedl Dicker-Brandeis, como de las personas vinculadas

con esta historia, con la finalidad de describirlas y analizarlas. Éste es el método habitual utilizado cuando el objetivo de una investigación es, como en este caso, evaluar una sucesión de acontecimientos o una historia de vida a partir de los datos obtenidos de biografías, entrevistas, materiales personales, testimonios, etc.

Para que la trama del relato resulte razonable y significativa, la investigadora ha impuesto una lógica interna que lo estructure; las identidades de los personajes se han mantenido a lo largo del tiempo; las relaciones causales han construido los fundamentos del esquema narrado; y la estructura narrativa posee un inicio y un fin con la intención de indicar una direccionalidad y generar una cierta percepción de propósito. El retrato realizado sobre la artista –de su realidad e identidad– ha buscado comprender su contexto socio-histórico en combinación con aspectos sociológicos y psicológicos.

Como la investigación interpretativa se orienta desde axiomas, características y supuestos establecidos por Lincoln y Guba (1995), ellos han sido los andamiajes sobre los que hemos construido la tesis.

Respecto a los axiomas presentes en ella, cinco son los constitutivos:

1. La relación entre el investigador/observador y lo conocido –que es una y dependiente–. La pedagogía de quien escribe y su forma de aplicarla terapéuticamente han sido afectadas por el modo en que lo hacía Friedl Dicker-Brandeis, objeto de su estudio. No ha habido distancia. Lo estudiado ha impresionado y modificado a la investigadora quien, a su vez, ha expresado esa influencia en el relato;
2. la generalización como posibilidad –se aspira a desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos que pueda describir el caso que se investiga–. Las enseñanzas que influyeron a Friedl, y que ella transmitió enriquecidas por su propia experiencia, dejaron una impronta en sus estudiantes y también en quienes han tenido acceso a ellas, rompiendo los límites espacio-temporales, por lo que desde esta tesis se ha aspirado, como hemos indicado anteriormente, a alcanzar una generalización sobre el tema;
3. la naturaleza de la realidad –que se concibe múltiple, holística y construida. Lo que se pretende en este tipo de investigación es la comprensión de los fenómenos que la conforman–. Desde este axioma, la narración ha creado un paño tejido por múltiples realidades y datos, observable exento del telar o desde hilos específicos. Posiblemente es el axioma con más peso en esta tesis, debido a que a partir de él se ha construido la vida de la artista, quien a su vez creó múltiples realidades en su vida y trabajo a través del arte. Por otro lado, es relevante también para este estudio que observa cómo éste –el arte– influye en la construcción de la identidad personal –tanto de los artistas como de los estudiantes que trabajan artísticamente–; el arte es una potencialidad cuya actividad crea realidades: toda obra artística es una realidad, una de las infinitas

posibles. «Cuando abres una caja creas la realidad que encuentras. Hasta entonces solo es potencialidad» (Lincoln & Guba, 1985, p.85);

4. la posibilidad de los nexos causales –los fenómenos se hallan en un escenario de influencia mutua, por lo que la relación causa-efecto no es evidente–. Las tomas de decisiones realizadas por Dicker-Brandeis a lo largo de su vida, en tanto sujeto, no pueden ser explicadas en una relación causa-efecto como se haría en una investigación positivista;
5. el papel de los valores en la investigación –la investigación se halla bajo la influencia de: a) el investigador; b) la elección del paradigma desde el que se trabaja; c) la elección de la teoría sustantiva para el registro, análisis e interpretación de los datos y resultados; d) «los valores que forman parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo» (González Monteagudo, 2000, p.229)–. La investigadora está íntimamente vinculada con el objeto de estudio, el arte, y profundamente interesada en la vida de Friedl Dicker-Brandeis, su contexto espacio-temporal y lo acontecido en el gueto checo de Terezín desde diversas perspectivas. Igualmente, el modo de ésta de trabajar con sus estudiantes desde la perspectiva del estudio/taller –aunque estuviera enseñando en un dormitorio o al pie de una cama en un hospital–era muy similar a la de la investigadora, que igualmente trabaja con sus alumnos –casi siempre en sus aulas de referencia, sin agua, ni las condiciones propias de un aula de plástica–y clientes en un espacio concebido como taller. Asimismo, debido a que la artista falleció a mediados del siglo XX, la interacción necesaria para la investigación se ha llevado a cabo a través de la información aportada por su máxima investigadora Elena Makarova, entrevistas recogidas por ella y otras estudiosas (citadas en el subapartado “4.3.: Revisión de la literatura”) y el encuentro con su arte y objetos personales. A medida que la investigadora iba entrando en contacto con los documentos, biografía y obra de la artista y escribía sobre lo aprendido, enriquecía su existencia y se daba forma afectada por ellos, por lo que su subjetividad está presente en el relato.

En relación a las características, éstas hacen referencia a (Lincoln & Guba, 1985, citado en González Monteagudo, 2000, pp.229-230):

- a) El ambiente natural. Los fenómenos solo pueden comprenderse si no se aíslan de sus contextos. Para la parte teórica, ante la imposibilidad de observar a la artista trabajar en su estudio y con los niños y jóvenes del gueto, la investigadora ha visitado en dos ocasiones el gueto/campo en la República Checa y estudiado sus archivos y obras infantiles realizadas allí con Dicker-Brandeis; ha estado en Viena, paseando por sus calles, por el barrio que la vio crecer –ante la puerta de su casa–, por sus museos –en el de Artes Aplicadas pudo hallar un par de espacios diseñados

por el “taller Singer-Brandeis”; ha ido al Museo Archivo de la Bauhaus en Berlín en donde ha podido ver algunas obras de la artista y de las personas más importantes de su vida, como Franz Singer, o Margarit Adler; recorrido el Museo Judío de Praga, en donde contemplar las obras de sus alumnos expuestas en él; ha examinado el Museo Yad Vashem de Jerusalén en conmemoración a las víctimas del Holocausto en donde pudo disfrutar con varios apuntes y dibujos de la artista creados en el gueto/campo; y ha sido recibida en la casa de Elena Makarova en Haifa en donde pudo examinar sus archivos y observar, a corta distancia, un dibujo y un pastel de Friedl, propiedad de Makarova. Consideró que Auschwitz carecía de sentido ser visitado, pues allí solo pasó un día y encontró la muerte. Estas visitas a los lugares en los que vivió y creó Dicker-Brandeis hizo viable un conocimiento íntimo de los contextos naturales donde estuvo.

Para la parte empírica, la observación sí ha podido llevarse a cabo en el entorno natural, en el del centro y clases en los que la investigadora imparte la asignatura de Educación Plástica y Visual;

- b) el instrumento humano. Que lo es por antonomasia en este paradigma, al ser el único capaz de adaptarse a las diversas realidades. La investigadora, con sus viajes y búsquedas, ha sido el instrumento humano de investigación de esta tesis. A través de la narración y de la creación con sus alumnos ha ido comprendiendo, descubriendo y siendo, como instrumento humano, quien se ha mantenido en el proceso de hallazgo. Como observadora ha sido participante del proceso;
- c) la utilización del conocimiento tácito. Éste ha sido el utilizado por quien investiga junto al proposicional – tipo de conocimiento intelectual que se tiene cuando un sujeto sabe lo que es “X”–, para apreciar lo sutil en los fenómenos que ha estudiado. La propia experiencia de la investigadora como artista, profesora y arteterapeuta ha sido una brújula inestimable en la creación de los mapas realizados, pues a partir de su propia experiencia vital y profesional ha podido tanto buscar y organizar la información, como construir la narración del texto;
- d) los métodos cualitativos. Esta investigación utiliza descripciones interpretativas en lugar de estadísticas para analizar los significados subyacentes y patrones. Siguiendo el método cualitativo se han realizado exploraciones y descubrimientos; analizado el contexto y profundidad –aquello subyacente en los pensamientos y experiencias de las personas estudiadas–; interpretado lo investigado para proporcionar una comprensión del porqué de la vida y obra de Dicker-Brandeis en relación al arte; y se ha tenido en consideración la triangulación hermenéutica, esto es, «la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos

correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación» (Cisterna Cabrera, 2005, p.68)–;

- e) los análisis de los datos de carácter inductivo –aquel que obtiene premisas generales desde casos particulares–. Es el preferido por este paradigma en tanto favorece la descripción y comprensión de la realidad plural, y posibilita de una forma total describir el ambiente en el que los fenómenos se sitúan.

Los resultados de esta tesis se basan en los datos recogidos que han tejido esta historia y que llevan a conclusiones generales sobre el arte y sus beneficios en la vida humana partiendo de una vida singular: la de la artista Dicker-Brandeis;

- f) la teoría fundamentada y enraizada. Ésta se va construyendo de forma progresiva arraigándose en los datos que van apareciendo en el proceso de la investigación. La historia relatada se ha ido tejiendo a medida que quien escribe aprendía más de ella sin apartarse de datos contrastados y verificados por testimonios y registros que han permitido no alejarnos del tema estudiado. Este es el modo en que hemos venido tejiendo aquí la biografía de Friedl. La cronología no ha determinado el relato sino otros aspectos, como los temas, el encuentro con ellos por parte de la investigadora, la necesidad de mantener la lógica del relato, etc., tal y como hemos señalado;

- g) los resultados negociados. Quien investiga opta por negociar los significados e interpretaciones de la realidad observada para que los participantes contrasten su propio proceso.

Por un lado, la investigadora ha cotejado información y opiniones con quien más conoce sobre la biografía de la artista, Elena Makarova, y por otro, tanto la investigadora como los alumnos que han participado en las diferentes propuestas han observado los resultados obtenidos y han aportado sus opiniones sobre el proceso;

- h) el informe, que tiene la forma de estudios de casos. Tiene que contener una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el estudio en su relación con los sujetos del estudio.

El lector hallará en esta investigación la presentación de lo expuesto como un informe en la presentación de la vida de la artista desde la consideración de sus múltiples realidades, las cuales han afectado a la metodología de la enseñanza de la investigadora tal y como queda recogido en el apartado empírico, escrito a su vez, como estudios de casos;

- i) la interpretación ideográfica Las interpretaciones se remiten a la singularidad del caso analizado y están subordinadas al contexto concreto y a las relaciones que se han establecido entre el investigador y los sujetos.

Hechos y personas se han descrito a partir de diversas fuentes, testimonios y las propias palabras de Friedl Dicker-Brandeis recogidas en las cartas conservadas por sus familiares y amigos. Registros históricos, textos, testimonios han sido presentados e interpretados desde la subjetividad de la investigadora cuando ha considerado necesario para comprobar y demostrar su hipótesis inicial. Las palabras de la artista han servido para demostrar, rara vez han sido interpretadas; ellas dicen lo que la artista quería contar, y su contenido permite otra interpretación posible en el lector;

- j) a criterios especiales para la confiabilidad. Frente a los conceptos convencionales de validez, fiabilidad y objetividad, la investigación interpretativa se plantea demostrar que todo el proceso de investigación merece credibilidad y que, por tanto, los resultados son fiables.

Además de haber utilizado la triangulación hermenéutica para el estudio e interpretación de datos a partir de las entrevistas existentes, observación y documentación, visitado los lugares donde sucedieron los hechos y haber realizado prácticas artísticas con alumnos, la multiplicidad metodológica y ámbitos temáticos estudiados han requerido, en el intento de dar una mayor credibilidad, de un posicionamiento que subyaciese a la triangulación: el de la imagen postmoderna de la “cristalización”. El cristal «combina la simetría y la sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y los ángulos de enfoque» (Richardson, 1994, p.522). La investigadora ha sido consciente de la necesidad de ser creíble, razón por la que en la parte empírica, su propia metafísica ha sido relegada por la de la observadora y profesora que no interviene específicamente desde ella, sino a través de preguntas que favorecen las respuestas de los tópicos planteados, generando un espacio para que éstas aparezcan.

A partir, pues, de las premisas de Lincoln y Guba (1995) hemos construido esta tesis considerando, según el nuevo paradigma científico basado en la física moderna que ha superado la visión mecanicista de la realidad, reconociendo que la realidad es compleja; que el orden de los conceptos es heterárquico –el término de heterarquía fue acuñado por el neurólogo Warren Mc Culloch en 1945 para ilustrar las relaciones existentes entre elementos constituyentes de una red (inicialmente neuronal)–; que las imágenes son holográficas; que hay indeterminación, causalidad mutua y puntos de vista orientados por diversas perspectivas.

A partir del paradigma interpretativo, hemos entendido la realidad como resultado de la construcción mental y cognitiva de los individuos y grupos existentes en un periodo concreto, los cuales interpretan los mismos fenómenos de diferentes maneras. Lo objetivo pasa necesariamente, entonces, por el filtro de la subjetividad sin ignorar «los aspectos

situacionales, sociales y culturales que limitan y constriñen a los individuos en la vida diaria» (González Monteagudo, 2000, pp.232). De este modo, nuestra posición ontológica es la del realismo construido sólidamente, fundamentado desde las tradiciones sociológicas, antropológicas y epistemológicas contemporáneas (Berger y Luckmann, 1978, citado en González Monteagudo, 2000, pp.232).

Al renunciar a la objetivación de la realidad, hemos puesto nuestra atención en su comprensión, no en su explicación, entendida ésta en el sentido de Gadamer (1993, 1994) «como estructura ontológica del ser del hombre en cuanto ser histórico [...] actualizando y renovando el punto de vista hermenéutico en tanto que sistema de interpretación de significados» (González Monteagudo, 2000, p.232).

Afirma González Monteagudo (2000) que «el comportamiento humano no se reduce a mera conducta, sino que deviene acción. La acción humana es, justamente, la conducta dotada de una significación subjetiva» (p.232), por lo que la interpretación por parte del observador de los fenómenos sociales es lo que los legitima –diferencia básica entre la observación de las acciones humanas y los objetos naturales– (Carr & Kemmis, 1988).

La posición de la investigadora para llevar a cabo la indagación de esta tesis ha sido la del narrador de historias que ha realizado un análisis narrativo y ha reflexionado con los relatos creados, interesada en el “cómo” de la historia –la manera de construir el relato y la realidad social– a partir de Gubrium y Holstein (2000).

Por tanto, el método utilizado para analizar los casos presentados es el cualitativo, el adecuado para el paradigma fenomenológico, y se basa en los cuatro conceptos aportados por Guba (1983) y Lincoln y Guba (1985) para garantizar la calidad de la investigación interpretativa:

- Credibilidad. A través de actividades y relatos que aumenten la probabilidad de que los resultados ocasionados sean creíbles basados en la triangulación –diferentes fuentes, métodos, investigadores y teorías–; que proporcionen una comprobación externa; que refinan la hipótesis de trabajo con análisis de casos negativos; que hacen posible comprobar los resultados y las interpretaciones con contrastación y adecuación referencial; con actividades, en el caso del marco empírico, que faciliten la comprobación con los participantes de los resultados;
- transferibilidad. Formulando hipótesis de trabajo junto a una descripción del tiempo y contexto en los que se producen las hipótesis. La capacidad para juzgar la transferencia de estudio se deja en manos de los lectores con descripciones minuciosas y abundantes datos descriptivos;
- dependencia. Con el fin de favorecer la estabilidad de los datos se han solapado métodos y utilizado datos de varios investigadores sobre el mismo tema que han revisado el mismo material en sus investigaciones;

- confirmabilidad. Proporcionando un conjunto de procedimientos que permitan la comprobación de la adecuación de la investigación, como la triangulación y un diario reflexivo por parte de la investigadora.

En tanto interpretativa, la orientación de esta tesis no es fundacionalista, puesto que rechaza la idea de que hay un criterio absoluto de certeza, y al tratarse de una investigación sobre y en el ámbito educativo, la teoría, aunque erigida por la investigadora, ha sido generada a partir de los supuestos explicitados por los propios participantes, sus necesidades, sus acciones, etc.

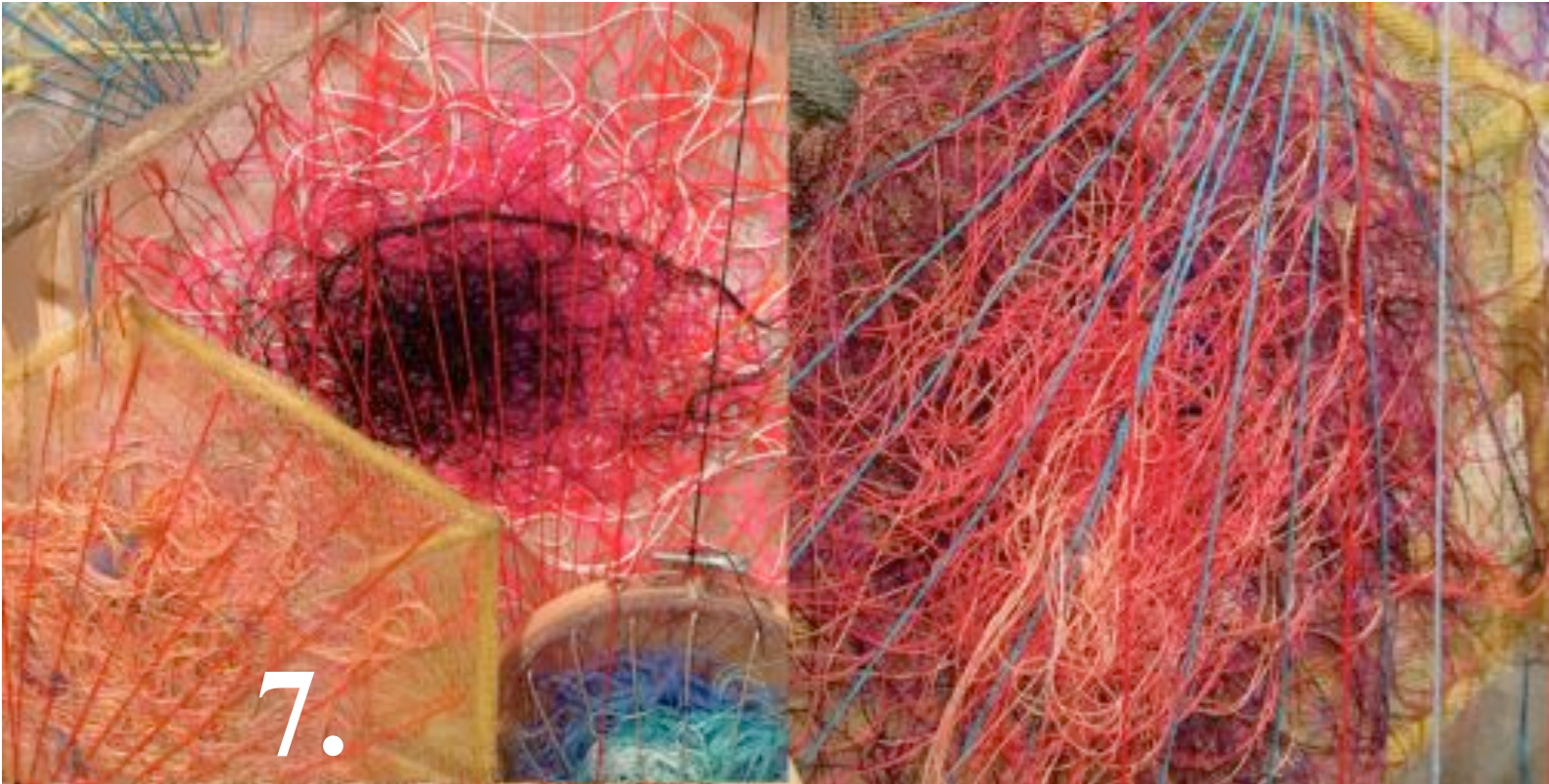
La historia de Friedl y sus compañeros de Terezín hizo cuestionarse a quien escribe en tanto profesora, que si el arte, nutrido por artistas sensibles a las necesidades de los demás, y especialmente a la de sus de los niños y jóvenes, pudo ayudar a sobrellevar las terribles condiciones físicas y emocionales que padecieron los judíos en los campos y guetos del Tercer Reich, y a sostener su dignidad e identidad humanas; que si pudo ayudarles a sobrevivir espiritualmente –humanamente–, trascendiendo por él una realidad diseñada para no actuar más allá de la búsqueda del alimento y el agua, entonces el arte merece, sin duda alguna, estar presente en la vida de todos los seres humanos y, muy especialmente en la de los niños y jóvenes en tiempos de paz y seguridad (Spitz, 2012), razón por la que diseñó unidades didácticas que pueden ser consideradas proyectos en sí mismas, para que sus alumnos experimentaran estos beneficios toda vez que dieran a conocer la figura de la artista y lo que el arte ayudó a otros niños en las peores de las circunstancias.

Friedl, artista que había construido su identidad desde el arte y que por él logró vivir como ser humano consciente hasta el fin de sus días, se dedicó por completo a enseñar a los niños del gueto una educación plástica de un modo que se fundía con modos arteterapéuticos para que en medio de aquellas condiciones de existencia tan crueles tuvieran esperanza y pudiesen mantener su identidad humana –la que contiene y va más allá que la egótica– y sus valores. Helga Pollack, una de sus alumnas afirmó que (Wix, 2010) «Friedl nos tuvo dibujando lo que nos gusta, lo que soñamos... Nos transportó a un mundo diferente» (p.21).

Por otro lado, la tarea de estudiar a Friedl como artista se ha realizado desde la perspectiva metodológica explicada por el crítico y profesor de historia del arte Crispolti (2001) para una investigación histórica-crítica.

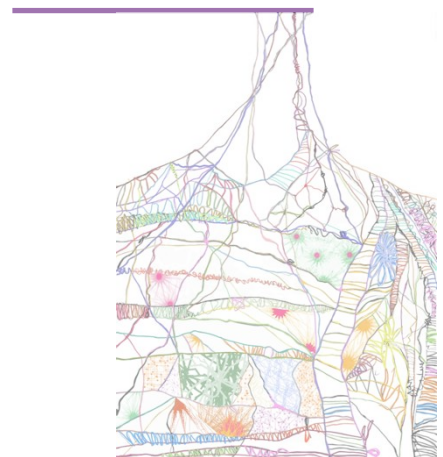
Desde ella hemos atendido como objetivo principal definir la personalidad de la artista y su poética personal. En esa búsqueda de definición han sido necesarias las aproximaciones y los análisis multicisplnarios «para llegar al corazón de la intencionalidad más significativa y exhaustiva del trabajo histórico-gráfico, es decir, la valoración inteligente del aporte creativo de la *personalidad individual del artista* [las cursivas son del autor]» (Crispolti, 2001, p.43). A esta personalidad, con sus características cognoscitivas manifestadas en el uso del lenguaje

plástico, se le añade tanto su visión ideológica del mundo (consistencia ontológica), como el juicio a cerca de la sociedad a la que pertenece, lo que implica contextualizarla en un tejido de relaciones «absolutamente inseparable del contexto de pertenencia» (Crispoliti, 2001, p.44), que deriva en un estudio que podríamos denominar horizontal (en oposición al vertical con el que se presenta tradicionalmente a un artista en la historia del arte).



7.

MARCO TEÓRICO



7.1. UNAS MALETAS REPLETAS DE DIBUJOS INFANTILES

7.1.1. FANES, HIJO DE LAS ESCAMAS –EL ORIGEN–

Se presenta en una narración no lineal apoyada en el mito de Zeus, único conocedor del origen del universo, cómo los dibujos infantiles creados en el gueto judío de Terezín –Theresienstadt en alemán– (República Checa) entre 1942 y 1944, en las clases de la artista Friedl Dicker-Brandeis, llegaron en unas maletas a la comunidad judía de Praga en 1945. Cómo llegaron de la mano de Willy Groag, director de la casa de niñas L 410 del gueto, en donde Dicker-Brandeis vivió durante su internamiento junto a su esposo Pavel Brandeis.

Se explica cómo la investigadora supo de los dibujos y de su visita al Museo judío de Praga en el verano de 2005.

7.1.2. UNA MOIRA INELUDIBLE: ÁTROPÓS –QUE NO GIRA–

Se relata cómo Friedl Dicker-Brandeis abandonó el gueto el 6 de octubre de 1944 voluntariamente, en un transporte que le llevaría a Auschwitz-Birkenau, y cómo guardó las obras de sus alumnos en unas maletas para que Rosa Engländerová, tutora responsable del hogar de niñas L 410 del gueto, las custodiara tras su partida.

Se recrea la llegada del tren el 8 de octubre de 1944 al campo de exterminio polaco desde la intervención mítica de las Moiras griegas, repitiendo su llegada al tiempo que se varía la información según se atiende a diferentes realidades de aquel tren en el que la artista llegó junto a otras 1.500 personas. Murió el día 9 de octubre de 1944.

El relato hacia el pasado se inaugura para comprender la decisión de la artista de no permanecer en el gueto tras el traslado de su marido.

7. MARCO TEÓRICO

7.1. UNAS MALETAS REPLETAS DE DIBUJOS INFANTILES

7.1.1. FANES, HIJO DE LAS ESCAMAS –EL ORIGEN–



Las historias jamás viven solitarias: son ramas de una familia que hay que recorrer hacia atrás y hacia delante.
Calasso. Las bodas de Cadmo y Harmonia

PRAGA, VERANO DE 1945

A finales del mes de agosto, la comunidad judía recibió unas maletas llenas de creaciones plásticas infantiles y juveniles.

Era un tiempo para sobrevivir. Su re-conocimiento habría de esperar otras circunstancias vitales, otras políticas.

PRAGA, VERANO DE 2005

A principios del mes de julio, una mujer de 40 años, pintora, se dirigió al Museo Judío.

Su nombre Raquel (Rahel, la esposa amada de Jacob, significa “oveja”, expresión valiosa para un pueblo pastor y nómada como lo era el hebreo) era de origen judío –como Ester, el de su madre y hermana–; desde siempre había manifestado tanto interés por el arte, como por la cultura judía.

Explicarse lo del arte le parecía sencillo; de niña encontró en la creación plástica el espacio que necesitaba para sentirse y ser, razón por la que creció pintando. Lo del judaísmo podría deberse o a un vínculo más que probable con sefardíes que se habían convertido en el siglo XV al cristianismo para no ser expulsados de su hogar –de los ocho apellidos familiares que aprendió de niña, solo uno, el que utilizaba para firmar sus obras, no era judío–; o a la rebeldía que de forma natural sentía contra cualquier atisbo de normalización que negara la diferencia –un día supo que cuando un régimen hace eso se denomina totalitario–; o al hallazgo que hizo a la temprana edad de siete años de un libro con unas fotografías tomadas en un campo de concentración nazi –imágenes atroces imposibles de asimilar de adulta, cuánto menos de niña–; o, quizás, al sentimiento de extranjera experimentado entre los suyos y que siempre le había acompañado. Posiblemente a la suma de todo ello.

Quien escribe este texto es esa mujer: Raquel; “yo” esa artista. (Artista en tanto me dedico al arte, como músico a la música, o científico a la ciencia. Por algún complejo de mercadería erradiqué durante años ese término para hacer referencia a mi actividad/configuración principal. La enseñanza y el acompañamiento en la creación artística de otros como profesora y arteterapeuta ayudó a que me reapropiara del término, más allá de la

consideración de ser una buena o mala artista. Por eso, desde el sentimiento de identidad construido desde el arte que atraviesa todo este texto [anexo 15.4] digo mi nombre, digo “yo”, y nombro aquello por lo que me reconozco y quiero que otros me identifiquen).

Dos años antes de la visita a Praga, mientras preparaba la tesina del Master de Arteterapia, encontré por internet el relato de Edith Kramer (Fig. 1) (anexo 15.1), la pionera de la terapia artística y representante máximo del “arte como terapia”, sobre unos niños supervivientes de un gueto. Durante su internamiento habían asistido a clases de dibujo con una artista que había sido la maestra de Kramer durante años. Aquellos niños le contaron que el arte y su profesora les había ayudado a vivir y superar aquella traumática experiencia.

El presente texto/telar tuvo su origen en aquella narración, y su inicio se remonta al registro, dos meses más tarde, de esta tesis doctoral. Aquel hecho aunó y dio sentido a aspectos fundamentales de mi identidad y supuso, como señala Calasso (1990), uno de esos acontecimientos cargado de futuro que primero exige un retorno al origen para poder modificar el porvenir.

Esta experiencia humana de ir al comienzo para poder cambiar el futuro fue descrita por los griegos cada vez que Zeus se transformaba en serpiente –habitualmente lo hacía en toro–. Su metamorfosis, no era sino vestigio de un inicio que solo él conocía: el de las dos serpientes aladas, Tiempo-sin-vejez y Ananké (la Necesidad) apareándose cuando el espacio no existía y de cuyo coito nació además de Éter, Caos y Noche, un huevo luminoso con el que apareció “el aparecer”: Fanes, el Protogonos, la llave de la mente alada. (Interesante señalar la reflexión del Doctor Szczeklik [2010, p.67] de que en cada una de los billones de células del cuerpo se halla el ADN, cuya forma es una doble espiral serpentina que parece remitirnos a este origen universal –forma similar tanto a la representación de los canales energéticos hindúes “Inda” y “Pingala”, como del bastón de Asclepio, tomado por la medicina como símbolo de sanación).

Si por Fanes las cosas entraron en el aparecer, por Edith Kramer se incorporaron a mi historia personal los dibujos infantiles de unas maletas entregadas en 1945 a la comunidad judía de Praga y el nombre de la artista que propició aquellas creaciones: Friedl Dicker-Brandeis (Fig. 2).



Entré en la Sinagoga Pynkas (Fig.3).

En una sala inicial encontré los nombres de los que perecieron en la Shoá (*Shoah*, que significa catástrofe, es el término hebreo con el que el pueblo judío designa lo que en occidente denominamos Holocausto; los judíos lo rechazan debido a la connotación de sacrificio propia del término). En ella, hallé imposible organizar aquella lista de 77.297 nombres (Fig.4): su disposición –nombres y nombres escritos uno a continuación de otro por

todas las paredes— equiparaba a aquellos que solo habían compartido un mismo destino: el de la muerte por haber nacido judíos.

Al avanzar, pasé a otra sala luminosa con ventanas que dejaban ver la ciudad. En ella, unas vitrinas mostraban unos 200 dibujos infantiles, fotografías, diarios y juguetes que eran allí exhibidos desde mayo de 1997 (Fig. 5).

El museo expone todo aquello entre cristales, elevados estéticamente; los cristales ponen distancia. Lo allí mostrado no son unos dibujos cualesquiera, sino las creaciones de una parte de la infancia del gueto/campo de Terezín, una fortaleza situada a unos 60 Km al norte de Praga; la expresión plástica de parte de los niños y adolescentes que habitaron aquel lugar entre 1942 y 1944.

Me detuve ante esas obras como hago siempre ante otras que están expuestas para ser observadas, con el mismo posicionamiento estético, con preguntas similares: qué infancia fue ésta, qué expresión la suya, qué niño o niña fue el o la artista, cómo aquellas obras provocaban en mí lo que sentía, qué me mostraban que tanto me conmovía mientras me perdía en la belleza de un trazo, de un contraste, de un color y su textura (Fig.6).

Como conocía la historia de los dibujos y sus autores, busqué por la sala referencias de la artista que les había acompañado en su creación.

En una esquina, localicé la fotografía de la mujer que buscaba. Una imagen pequeña de un retrato en blanco y negro; el rostro con grandes ojos y una sonrisa levemente dibujada parecía custodiar los dibujos infantiles. A su lado una etiqueta: “Friedl Dicker-Brandeis. 1898-1944”. ¡Una constelación finalmente apreciable!

La exposición se me antojó pequeña. Solo una parte mínima de las obras entregadas en las maletas. Sin embargo, cincuenta y dos años después de la donación, habían sido tomadas en consideración exponiéndolas de forma permanente. Un acto de sacralización que las preservaría de la muerte cierta que es el olvido.



A finales de 1945 Willy Groag (Fig. 7), antiguo director del hogar de niñas L 410 del gueto de Terezín, llevó unas maletas llenas de dibujos infantiles a la comunidad judía de Praga. Con ello cumplía la promesa que tiempo atrás había hecho a Rosa en el gueto.

7.1.2. UNA MOIRA INELUDIBLE: ÁTROPÓS –QUE NO GIRA–

TEREZÍN 1944

Rosa Engländerová, tutora responsable del hogar de niñas L 410 de Theresienstadt, había pedido a su amiga Friedl Dicker-Brandeis que no subiera a aquel tren. Pero lo hizo, así que ahora, en su ausencia, habría de cuidar de unas maletas cargadas de dibujos infantiles. Fue ella quien se las había llevado a Friedl porque, ésta, antes de su partida quería dejar en

ellas todas las obras que sus alumnos habían hecho durante el tiempo de internamiento. Dicker-Brandeis las había organizado cuidadosamente y ante su inminente partida, quería dejarlas a buen recaudo.

Sería ahora Rosa quien velaría de la ternura, la esperanza y la tristeza que contenían, cuidaría de los trazos y colores que atestiguaban que los 660 niños que habían trabajado directamente con la artista, habían existido, poseído un nombre y mantenido una capacidad creativa activa gracias a la cual habían podido disfrutar de la libertad y de la vida que les había sido arrebatadas. Si bien es cierto, utilizando la metáfora de Paul Klee, que estos niños y adolescentes habían sacado a pasear la línea con sus dibujos, no lo es menos que a su vez, ellos se alejaron de aquellos muros con cada una de sus creaciones: viajaron al pasado y se proyectaron en el futuro. Visitaron lo ya conocido y aquello que les quedaba por saber.

Los que la querían le dijeron que se quedara, que era más seguro seguir en Terezín (Terezín en checo, Theresienstadt en alemán). Pero cuando se inscribió como voluntaria para el primer transporte que saliera de la ciudad, ya había tomado la decisión. No dejó a su marido en Hronov (población checa fronteriza con Polonia), aun cuando sus amigos en el exilio le consiguieron un visado para Palestina, y no lo haría ahora que él había sido enviado junto a otros muchos hombres para, según les dijeron, la construcción de un nuevo campo en Dresde (éste fue el primer transporte que iniciaría el desmantelamiento del gueto de Terezín. Las *Schutzstaffel*, escuadras de defensa de los nazis, conocidas popularmente como las SS, dieron la falsa información de que el propósito del transporte era el de enviar un grupo a la ciudad de Dresde para construir y trabajar posteriormente en él. Para ello los hombres fueron cuidadosamente seleccionados. La edad y capacidad de trabajo de cada individuo fueron juzgadas [tenían que tener entre 16 y 55 años de edad y poseer conocimientos en construcción o similares]. Pavel [Fig. 8], el marido de Friedl, era carpintero. Los líderes designados del grupo de trabajo fueron el ingeniero Zucker y el economista Schliesser –miembros del Gobierno judío del Gueto–). En su desesperación, Friedl corrió a inscribirse para el primer transporte que saliera del gueto. Dos partieron sin ella.

Finalmente, en la mañana del 6 de octubre marchó el tren tan esperado; lo que ella no sabía es que a medida que avanzaba hacia Polonia la rueda que hilaba la hebra de su vida, la que había iniciado su giro 46 años atrás, iba deteniendo su marcha. No conocía su destino, pero salir en un transporte era la peor noticia en el gueto. (Emil Utitz escribió en 1948, [citado en Braun, 2003]: «Las informaciones sobre las cámaras de gas nos llegaron afortunadamente después del final de la guerra. Nos imaginábamos simplemente campos mucho peores que el nuestro» [p.108]). Por eso echó de la estación a las adolescentes Eva Brandeis, sobrina a la que había cuidado en Terezín como a su propia hija y a Gerti, amiga de ésta, que habían ido a despedirla.

(Olga, hija de Eva, aquella sobrina carnal de Pavel, contó en 1997 a Makarova [1998]:

No sabemos nada con certeza, nadie nos contó nada. Cuando fuimos a la exposición de Friedl en Praga, en 1988, mi madre corrigió la fecha de nacimiento de nuestra tía. Y todo el mundo estaba sorprendido, ¿cómo sabía esto?... Otra cosa que mi madre nos contó fue que ella y una amiga fueron a despedir a Friedl al transporte. Friedl les echó. Sucedió que los nazis no pudieron llenar los vagones. Hubieran enviado a esas chicas sin molestia alguna. Entonces mi madre no habría vivido. Y nosotras no habríamos estado aquí». [p.123])

AUSCHWITZ-BIRKENAU, 1944

El 8 de Octubre de 1944 un transporte con unas 1.500 personas, en su mayoría mujeres y niños, llegó al mediodía a Auschwitz-Birkenau (Fig. 9). Para ellas habían sido dos días de incertidumbre en los que intentaron encontrar señales que presagiaran un buen final de viaje: desde el gran número de niños que había en el transporte, al hecho de que les hubieran quitado en el andén los números que llevaban en el cuello antes de partir. Al llegar, tras una separación realizada por un médico, fueron trasladados a unos barracones; otra señal tranquilizadora.

Los infortunados desconocían que a esa hora las cámaras de gas ya habían cumplido con su cuota. Que no volverían a funcionar hasta el día siguiente.



Fue un domingo de octubre cuando un nuevo transporte llegó a Birkenau. En el tren iban numerosas mujeres y niños que creían ir al encuentro de sus maridos y padres. En el trayecto comprendieron que se dirigían hacia el este y que allí no había nadie esperándoles. Alguien leyó en una parada la palabra “Auschwitz”. No sabían qué significaba, pero Polonia no era una buena noticia. Una niña con fiebre, sola, que había sido separada y alejada de sus padres, se protegía en los brazos de una mujer; la misma que en Terezín le había animado a dibujar y pintar lo que quisiera, lo que sintiera, que le había invitado a dar forma a los cuentos que le contara –en realidad a ella y a sus compañeras–, la que le había dicho que pintara cuando tuviera miedo, y les había hablado de libertad y esperanza.

Esa mujer, como el resto, también temía, pero en esta ocasión, no podía encontrar refugio en el arte como siempre había hecho, así que durante el trayecto se dedicó a cuidar a dos niñas, una de ellas enferma, tal y como una madre hubiera hecho con sus hijas.



Un transporte llegó del norte de la República Checa. De uno de los vagones bajó una mujer de pequeña estatura, Friedl Dicker-Brandeis, que había estado cuidando a dos niñas que viajaban sin sus padres: Ruth –con fiebre– y Hanička. Lo hicieron también dos hermanas,

Sonja y Maria Špitzová, (Fig. 10) junto a su madre y una joven vestida de novia que acababa de quitarse los rulos con los que había viajado todo el trayecto. Las cuatro chicas, como otras que también fueron en el tren, habían sido alumnas de dibujo de Dicker-Brandeis en el gueto de Theresienstadt, así que sus trabajos se hallaban ahora perfectamente ordenados en unas maletas que quedaron bajo la custodia de su amiga Rosa Engländerová.

Del numeroso grupo que llegó ese día, el doctor del campo, Josef Mengele, seleccionó a una pequeña parte para sus experimentos: derecha e izquierda, izquierda y derecha. Dos caminos, dos destinos. Tanto Maria Špitzová como la joven que nunca llegó a casarse –la que permaneció en el andén vestida de novia con los rizos marcados sobre los hombros como la describió años después Maria– fueron hacia la derecha; su madre Sonja, su hermana Ruth, la compañera con fiebre Hanička y su profesora Friedl, en la dirección opuesta.



Según Calasso (1990) en la mitología griega las Moiras, junto a otras figuras de la necesidad, «procuran que todos los seres tengan lo que les corresponda, ni más ni menos, para que nada y nadie se exceda. Pero la vida entera es un exceso. Por eso las vemos moverse por todas partes» (p.117). Si esto es así, en el Tercer Reich debieron desplazarse por el centro de Europa de manera inusitada –y eso que la historia está repleta de exageraciones y desmesuras–, para asomarse desde las nubes de aquel andén de Auschwitz-Birkenau, de las de Terezín, las de Dachau, las de Mathausen... las de todos los lugares donde hubiera una esvástica dominando un territorio.

Quizás, ante la desproporción nazi para el pueblo judío, nuestra mente solo puede tolerar la narración mitológica para revelar lo que a la razón se le escapa –«un mito es una forma de dar sentido a un mundo que no lo tiene. Los mitos son patrones narrativos que dan significado a nuestra existencia» (May, 1992, p.17)–: por qué una hermana pudo contarnos su historia y la otra no; por qué no había elecciones adecuadas, ni ropas apropiadas, ni formas de ser o estar que garantizaran la supervivencia... quizás, en medio de la sinrazón, la mitología, –como la religión o el arte– es lo único que le quede al ser humano para no sucumbir ante lo monstruoso. Solo el pensamiento “trágico” (concepto de la filósofa Moira Anne Müller que se dedica al estudio y divulgación de este pensamiento a partir del estudio de la tragedia griega [drama-musical griego] para dar respuesta a preguntas esenciales del hombre de hoy) nos permite mirar el destino humano:

El conflicto trágico no se limita a un sufrimiento injusto e inevitable, convirtiendo el agente en un ser pasivo determinado interiormente por la voluntad cruel de la Moira, sino que se trata del hombre que intenta reaccionar y adaptarse a factores incontrolables, haciéndole comprender que “el ser bueno” no basta para “la buena vida”. (Müller, s.f., p.5)

Cloto, la que hila la hebra de la existencia, Láquesis, la que delimita su longitud y Átropos, la inexorable, la que la corta con sus tijeras, procuran que tengamos lo que nos corresponde. Lo intentan. Pero pareciera que ni la mitología y sus diosas pueden explicar aquellos planes desmedidos de aniquilación; las tijeras de Átropos se nos antojan insuficientes para entender tanto exceso.

Mas como la arbitrariedad y el descomedimiento forman parte de la humanidad, de su existencia e historia, los griegos les dieron cabida incluyendo en sus relatos el concepto de “lo absurdo” como posibilidad en el final de nuestros destinos. Átropos, además de cortar el hilo de la vida, elige caprichosamente la forma en que hemos de morir, ¿cabe mayor inconsistencia para los seres humanos?



En los 10 minutos que todos los transportados de un tren que llegó del oeste estuvieron de pie frente a los militares de las SS, el doctor Menguele seleccionó a 190 chicas de unos 20 años de los dos primeros vagones. A las seleccionadas, entre ellas una joven vestida de novia, las colocó a la derecha del grupo. No se ocupó de los restantes.



Friedl Dicker-Brandeis murió en las cámaras de gas de Auschwitz- Birkenau el 9 de Octubre de 1944. Todos sus amigos le habían dicho que no cogiese aquel tren, pero ella estaba decidida a seguir a su marido Pavel. No conocía su porvenir, sin embargo no dejó que Eva, a la que había cuidado como a una hija, subiera a él. Quién sabe si fue en ese momento cuando Átropos, volublemente, decidió el modo en que morirían todas aquellas personas; lo único cierto fue que los nazis ofrecieron a la Moira múltiples, absurdas y crueles posibilidades de elección.

Pero ¿cómo comenzó todo? (Frase utilizada por Calasso [1990] para explicar diversas historias míticas del ir y venir de Zeus de un presente terrenal a su origen).

TEREZÍN, 1944

El día 28 de septiembre de 1944 fue el día de *Yom Kippur*, el día de la expiación. Pavel Brandeis estuvo esperando con su mujer, Friedl Brandeisová, el tren que le llevaría a otro lugar para la construcción de un nuevo campo de concentración. Pavel dejó Terezín el mismo día que lo hizo Arnošt Špitz, padre de dos niñas, Maria y Sonja, a quienes su mujer daba clases de dibujo, y el mismo en que lo hicieron otros 5.000 hombres.

El marido de la artista subió a aquel tren con el hilo de la vida muy largo. Átropos no utilizó sus tijeras en él hasta 1971, por lo que su deportación fue un trayecto y su destino, una nueva dirección.

Pero como los seres humanos sabemos solo después de haber vivido y tomamos nuestras decisiones por experiencias pasadas –la mayor parte de las veces, guardadas en lo más profundo del inconsciente–, cuando recibieron la comunicación de que Pavel tenía que abandonar Terezín, Friedl se presentó ante Egon para pedirle que le inscribiera en la lista de los que debían partir. Los matrimonios no solían separarse en los transportes; esa era una de las razones por las que las bodas no habían cesado allí. Pero en aquella ocasión fue diferente; aquel era un convoy solo de hombres.

La reacción más conocida del terror es la parálisis. Pero existe la opuesta, igual de defensiva e irracional; el arranque que lleva a la acción insensata. Cómo saber lo que un ser aterrorizado puede alcanzar a hacer. Por eso no cabe más que preguntarnos qué formidable espanto llevó a Friedl a apuntarse como voluntaria para el próximo transporte que saliera de Terezín en busca de su marido; qué alcanzó aquella notificación que originó aquel movimiento insensato; cuál no sería su susto que al no poder ir en el siguiente transporte, aquel que salió el 29 de septiembre nuevamente solo con hombres, entregó a uno de ellos, Švenk, una nota para Pavel, y quien, aunque pensó en lo absurdo del acto –qué le hacía creer a Friedl que él también sería enviado al mismo campo–, tomó el escrito mientras le aconsejaba que permaneciera en el gueto hasta el regreso de su esposo.

Švenk le habló desde su saber; el de ella era otro, ése que solo uno posee y se halla en el origen de la persona –posiblemente por eso escondido habitualmente en lo más profundo del inconsciente– (etimológicamente persona significa máscara, esto es, la que caracterizaba a un personaje en el teatro, de ahí que ésta, en términos psicológicos, sea en realidad la máscara del ser humano o su personaje en el “teatro de la vida”), ése que tiene que ver con nuestras inclinaciones, con el modo en que los seres humanos repetimos una y otra vez a lo largo de nuestra existencia determinadas acciones que se vinculan con algo con lo que solo uno mismo sabe –intuitivamente, por revelación o manifestación–. La imagen de Zeus transformado en serpiente muestra con claridad esta idea; solo él, en todo relato mitológico, estaba al tanto de que con su apariencia de reptil retrocedía al inicio. Nosotros también lo sabemos, por eso, ante sus mutaciones, podemos alcanzar otro grado de entendimiento imposible para los que ignoran la relación entre Zeus y la serpiente alada.

Švenk desconocía la lógica de la acción imparable de Friedl: iría al encuentro de su esposo en el próximo transporte. No volvería a estar sola. No mientras estuviera en su mano evitarlo

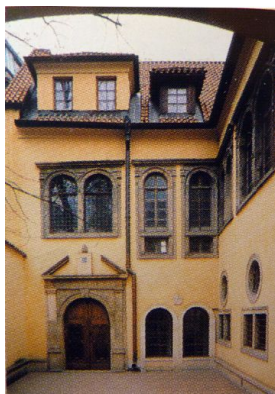
Pero para tomar esa decisión, ¿qué es lo que había sucedido mucho tiempo atrás?



Fig.1: Edith Kramer



Fig.2: Friedl Dicker-Brandeis



**Fig.3: Museo judío/
Singoga Pynkas.
Praga.**



**Fig.4: Memorial
del Museo judío
de Praga.**



**Fig.5: Vitrinas sobre Terezín en
el Museo judío de Praga.**



Fig.6: Margit Koretzová (1933-1944)



Fig. 7: Willy Groag



Fig.8: Pavel Brandeis



Fig.10: Maria y Sonja Špitzová



Fig.9: Complejo de Auschwitz



7.2. LA PRESENCIA DE LA AUSENCIA –UNA ORFANDAD TEMPRANA–

7.2.1. EL VACÍO FIJADO

Una fotografía de 1903, de la artista a la edad de cinco años junto a su padre, revela la temprana orfandad de Dicker-Brandeis.

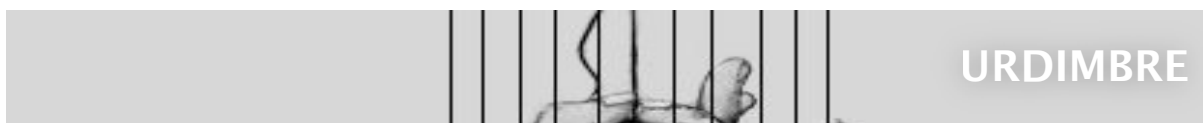
Se presenta la culpa edípica de la artista en un análisis de Edith Kramer sobre los sentimientos de la niña Friedl ante la muerte de su madre y se presenta la culpa psicoanalítica en tanto la artista, durante años, manifestó sentirla y expiarla a través de su creación. Esa experiencia dio forma su psique y es la base de su pedagogía cuyo objetivo principal consiste en despertar el deseo del estudiante hacia el trabajo creativo para que éste se convierta en un hábito y le enseñe a superar las dificultades propias de toda realización artística.

7.2.2. MADRE E HIJA

A partir de Karolina Fanta, madre de la artista, se analiza y expresa la relación materno-filial propia no ya de cualquier ser humano, sino específicamente de una madre e hija – características, condiciones, cualidades, etc.– principalmente desde la teoría psicoanalítica con la etapa preedípica (Freud), relaciones objetales (Klein, Winnicott), teoría del apego (Bowlby), y la configuración de un cuerpo biográfico, pulsional, que siempre es vestigio del “otro” y que, asimismo, da forma al sujeto psíquico. Desde la subjetividad creada, se apunta hacia lo que significa la identidad personal, y cómo la de Dicker-Brandeis se vio afectada, pues, por el apego hacia su madre (se señala la teoría postracionalista de Guidano).

Igualmente se examina qué es ser mujer, cómo se construye una identidad femenina y cómo lo fue en la Viena del fin de siglo XIX: la relación entre antisemitismo y antifeminismo, los primeros movimientos feministas y la modernidad. Además se analiza la belleza, fundamental en la existencia humana, verdadero fenómeno transpersonal, y la inteligencia estética que la artista cultivó como una de las características de su identidad.

7.2. LA PRESENCIA DE LA AUSENCIA –UNA ORFANDAD TEMPRANA–



7.2.1. EL VACÍO FIJADO

La esencia más profunda y eterna de la humanidad, que el poeta cuenta con poder despertar en su auditorio, son aquellas emociones de la vida del alma que tienen su raíz en la infancia que después se hizo prehistoria.
Freud, 1900.

VIENA, 1903

Una fotografía. “Atelier Strauss. Viena. 1903” (Fig. 1). Un hombre de unos cuarenta años y una niña pequeña. Son Simon Dicker y su hija Friedl, de 5 años. Ambos de pie. Ella sobre una silla.

Hay algo curioso en las manos de esta foto; mientras la infantil izquierda se muestra nítida agarrando la levita del padre a la altura del pecho y la mano derecha se ha esfumado, es la derecha del hombre la que se muestra apoyada en su bastón y la izquierda es inapreciable. Él parece no tocarla, pero no hay forma de saber si sujeta o no el cuerpo de su hija. Imposible saberlo objetivamente.

La mano que le falta a uno es la que la fotografía muestra del otro. Dos seres mancos de brazos contrarios.

A primera vista esta falta corporal es imperceptible, pero una mirada más detenida la hace evidente, tanto como la ausencia de un cuerpo materno que acompañe la escena.

Como la cámara está situada frente a ellos y ambos miran hacia la izquierda, nuestra imaginación llena el vacío fotográfico con la presencia materna que reclama su atención desde una esquina... algo o alguien sí que llamaba su atención, pero no era la madre, ni la esposa. Karolina Fanta había fallecido un año antes.

Esta fotografía que contemplamos no es una imagen impropia (Walter Benjamin [2011] reflexionó sobre una claramente impropia: la de Kafka niño. En su análisis desveló el ilusionismo patético de la fotografía de estudio; en el caso del escritor checo su personalidad fue sometida a través de sus mejores atuendos y una mirada desarraigada), sino profundamente reveladora. Hay un vacío y hay distancia, aunque Friedl se agarre al pecho del padre (años después, el 9 de diciembre de 1940, Friedl escribiría sobre él en una carta: «Era como si hubiéramos pasado el uno del otro; siempre me predispose contra él» [Makarova, 1998, p.69]); pero sobre todo hay una fotografía que fija este tiempo de duelo. Una imagen asociada al recuerdo familiar, una unida a la evocación, cada vez que fuera vista, de la ausencia. Un retrato, quizás, para poder hacer patente la falta y reconocer, tras el duelo y de

una manera tangible, que ellos continuaban vivos; que proyectaban sombras, que reflejaban luz. Cuerpos densos que la cámara pudo captar de modo semejante a nuestras retinas; cuerpos habitados por la memoria de aquella mujer fundamental para el tejido de ambos. Imprescindible para la fundación de la psique de la artista.

La fecha de su fallecimiento es conocida: el 26 de junio de 1902. Friedl tenía casi 4 años.

La fractura que produjo este acontecimiento en su psique quedó escondida en algún lugar del inconsciente, pero como experiencia formaba parte de su saber por más que se hallase oculta. En marzo de 1938 escribiría Dicker-Brandeis: «Mi vida en el arte me ha redimido de un millar de muertes. He expiado culpa sin saber de qué soy culpable» (Makarova, 1998, p.6).

Consideremos lo que pudo suponer para la niña que fue la artista, la pérdida de su madre. La ayuda de un plano universal en este inicio del camino nos sirve de guía para poder demarcar lo dramático de una orfandad temprana: con la muerte de uno o de dos de los progenitores sobreviene una separación a destiempo, prematura y definitiva en la que no es posible el duelo.



La reflexión de Edith Kramer sobre el complejo de Edipo y el sentimiento de amor/odio experimentado en la infancia, escrito en los años 90 en una carta a Elena Makarova, funda esta cartografía:

Estos deseos habrían existido en el estado de inocencia, pertenecientes al mundo propio de una niña pequeña para quien la fantasía y la realidad todavía se fusionaban. Un mundo en el que los deseos podían tener el poder de influir en la vida real, en el que la muerte no es irreversible. Un mundo también en el que las leyes de talión reinan soberanamente. Un tiempo en el que la niña, que ha deseado que su madre desapareciera, espera, sin embargo, que le haga la cena, la meta en la cama, cumpla con sus deberes maternos, mientras que manifiesta, también, el temor de que la madre pueda destruirla como represalia por sus deseos de muerte hacia ella. Un tiempo en el que la misma niña pudiera desear que su padre desapareciera porque le roba la atención de su madre, porque interrumpe los juegos, castiga las malas conductas, mientras que al mismo tiempo desea poseer a su padre en exclusividad, para ser querida y protegida por él.

Normalmente se renuncia a estos deseos poderosos y contradictorios. Los miedos del niño remitirán. El drama edípico dejará su marca, con el tiempo los trastornos emocionales contribuirán a la maduración. Más, ¿y qué pasa si los deseos se

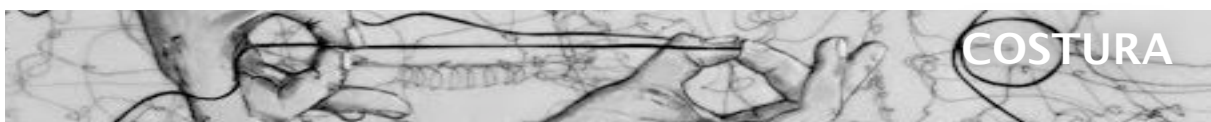
hacen terriblemente realidad, si uno de los padres muere, si la madre a quien se ha querido lejos nunca regresa? ¿Qué pasa con la vida interior de un niño cuando los acontecimientos parecen confirmar que los deseos malignos tienen el poder de matar? Incluso cuando tales ideas son rápidamente reprimidas, una disposición a sentirse culpable y a esperar un castigo puede permanecer activa.

La Friedl huérfana debe haber experimentado muchos anhelos insatisfechos, mucha ansiedad, así como negligencia física. (Kramer, 1998)

Si las coordenadas son correctas, nos hallamos en el territorio de la privación y la culpa, esa a la que hacía referencia la propia Dicker-Brandeis en el texto anteriormente citado —«He expiado culpa sin saber de qué soy culpable»—. Culpa. Esa inconsciente que interesó al psicoanálisis. Aquella que según Paz (s.f.) se expresa como necesidad de castigo y que hay que desvelar para descubrir su verdadera significación y con ella, aludir a la lucha intergeneracional amorosa/destructiva que llevó a Sigmund Freud (1856-1939) a recordar a Sófocles y su «Edipo Rey», denominando edípico a este conflicto prototípico al que atribuyó universalidad y en el que se involucraría, por tanto, todo ser humano. Una vinculada a la falta, al sentimiento de amor/destrucción que deja una herida profunda —de esas que llamamos traumáticas— y que lleva al que la padece a la mortificación. Según la Real Academia Española [RAE], mortificar es la acción «de afligir, desazonar o causar pesadumbre o molestia» (Mortificar, [s.f.]). Así pues, como la culpa inflige un malestar continuo, mortificando a quien la padece, él o ella buscará incansablemente el modo de mitigarla.

Friedl Dicker-Brandeis encontró en el arte la forma de superar su pesadumbre y experimentó, como tantos artistas, su efecto beneficioso. Consciente de esa cualidad del arte, la aprovechó en sus clases de dibujo con los niños de Terezín, en donde, a través de sus creaciones plásticas, estuvieron en contacto tanto con su mundo interior como con el exterior. Utilizó el arte como terapia para alcanzar aquello que anhelaba: mover el deseo hacia el trabajo creativo como medio de superar las dificultades. Un objetivo que ya señaló en una carta de 1940 —dos años antes de su internamiento y cuando ya experimentaba normativamente lo que significaba estar excluida de la sociedad por su condición de judía—, como el principal propósito de su pedagogía: «Hoy solo una cosa me parece importante: despertar el deseo hacia el trabajo creativo para que sea un hábito y enseñar a superar las dificultades, las cuales son insignificantes en comparación con la meta por la cual te estás esforzando» (Makarova, 1998, p.68).

Pero, ¿qué había pasado para llegar a este propósito?



7.2.2. MADRE E HIJA

Si bien de una mujer no se puede decir lo que es (so pena de abolir su diferencia), tal vez no ocurra lo mismo con la madre, dado que ésta es la única función a la que podemos atribuir con absoluta seguridad, una existencia.

Julia Kristeva. Historias de Amor.

Para que Friedl Dicker fuese llamada así (anexo 15.2.) fue necesario que naciese y formara parte, no solo de la comunidad judía austriaca (anexo 15.3.), sino de la de los hombres –un ser humano singular entre sus semejantes–; que su madre honrase a su padre Friederick en su hija Friedericka (nombre femenino de origen germánico que significa pacífica, gobernante favorable para el pueblo y la paz, princesa de la paz), pero más aún, que fuera su afecto maternal el que le nombrase como Friedl, y que el deseo y el encuentro de sus padres, Simon Dicker y Karolina Fanta, le convocasen a la vida como primogénita y única hija suya.


Aunque fue por su amor que ella nació y ambos los responsables de cuidarla en su necesidad y dependencia extrema –es precisamente la falta de autonomía la que nos vincula a los otros y nos construye como sujetos entre el amor, la vida, la muerte, el desencuentro y la pérdida–, fue el cuerpo de Karolina quien le dio a luz –quien le hizo aparecer–.

Hay que señalar que aunque esta mera función materna, la de dar la vida, es la más reconocida en una madre, no es la definitiva.


Llegar no es acceder.

Para tener acceso al mundo es necesario que la madre otorgue al padre –con su cuerpo y sus palabras– un espacio entre ella y su hijo que posibilite el aprendizaje de que no es real –ni tan siquiera posible– la incondicionalidad perpetua; que la unidad es mera ilusión y que la separación y la pérdida es parte de la vida humana.

Cuando la madre consiente separarse de su hijo, permite que éste crezca, que salga al encuentro de la existencia que hay más allá de ella. Solo si acepta que éste es un ser para la vida, se originará el espacio necesario donde reconocer ambos la imposibilidad que el otro ofrece a su psiquismo de estar completo –esto es, la falta psicoanalítica–, que hace posible la existencia del hijo en el mundo. Una madre y un padre responsables de su deseo de mujer y hombre; un deseo que es separación y que hace posible el mundo; progenitores capaces de sentir un amor que acepte al otro como un ser distinto a uno.



Alejar para posibilitar la vida.



Madre. Cuánto significado para tan corto significante. En la cita del inicio de este apartado Kristeva afirma que existe la madre como tal.

La relación primera y esencial de todo ser humano es la que se produce con su madre (aunque hoy en día no se habla ya de género ni biología, sino de aquella figura que ejerce como “madre”, son reconocidos los apegos y desapegos que acontecen en el momento del embarazo, parto y horas posteriores, los cuales, obviamente, están en relación directa con una madre biológica) y que habitualmente se mantiene durante un largo periodo de tiempo –unos cuatro años–; Freud la denominó “preedípica”.

Son numerosas las teorías que explican la importancia de este periodo en la vida humana. Tanto si lo hacemos desde las relaciones objetales psicoanalíticas (las llamadas «Teorías de las Relaciones Objetales» que se refieren al niño y el vínculo con la madre y las estructuras intrapsíquicas derivadas de la internalización de ese vínculo. Lo que esta teoría plantea es la existencia de una necesidad primaria del yo de encontrar objetos para dar respuesta a su necesidad de relación que va más allá de la búsqueda de placer, y se relaciona con diferentes posturas conceptuales dentro de la teoría psicoanalítica: desde Melanie Klein, que hace predominar el mundo interno del sujeto sobre la significación del mundo externo, hasta la de René Spitz, pasando por Margaret Mahler y D.W. Winnicott, quienes enfatizan el efecto estructurante que la relación “real”, tanto con el objeto como con el entorno cultural, tiene sobre el psiquismo.

De ellos nos interesa especialmente el doctor Donald Winnicott. Su libro «Realidad y Juego» (1971) es básico para la comprensión del “espacio intermedio” en el que se produce tanto el juego, como el arte. Para Winnicott el desarrollo de la capacidad para relacionarse con los objetos no es de ningún modo una cuestión de simple proceso madurativo. Como siempre, la maduración requiere y depende de la calidad del ambiente facilitador.

Natalia Ramírez [2010] afirma que:

Los recursos internos con que cuenta un individuo para hacer frente a las vicisitudes cotidianas están relacionadas con el desarrollo y la madurez de su mundo interno, el cual está cubierto de relaciones objetales. [...] La relación de objeto implica a la madre, con su individualidad estructurada y madura, y al hijo que debe desplegar su individualidad. [...] La madurez emocional se refleja en la capacidad de discriminar aspectos sutiles de la propia personalidad y la de otras personas, y en una creciente selectividad en la aceptación e internalización de las cualidades de los demás. Las relaciones maduras se basan en esa selectividad y en la capacidad de combinar el amor con la independencia y la objetividad emocional [p.230]),

como desde la «Teoría del apego» de John Bowlby (psicoanalista británico que la formuló a partir de la experiencia con su trabajo en instituciones con niños privados de la figura materna. El apego es el vínculo emocional que el niño desarrolla con las figuras que le cuidan, llamadas de apego, las cuales le proporcionan la seguridad emocional indispensable para que se lleve a cabo un buen desarrollo de su personalidad. La tesis fundamental de la Teoría del Apego [2011] es que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto, responsable de su seguridad emocional. Características tanto de la personalidad, como cognitivas y emocionales, el modo en que establecemos relaciones interpersonales, y las diferentes formas de apego de los adultos, vienen determinados por el vínculo inicial con la madre y demás figuras cercanas. De este modo se producen varios apegos: el “seguro”, de padres disponibles que provocan un sentimiento de seguridad en uno mismo y los demás; el “ansioso evitativo” o “adulto negador”, de padres no disponibles ni sensibles a las necesidades del infante cuyo resultado es miedo a la intimidad bajo aparente independencia; el “ansioso ambivalente” o “adulto preocupado”, de padres impredecibles en el cuidado del niño, que generan miedo al abandono e hipervigilancia en las respuestas que ocasionan las propias conductas; y el “desorganizado” o “adulto irresoluto”, que suscita una infancia con traumas y pérdidas, y contiene características de los otros apegos sin orden coherente), este primer vínculo se muestra trascendental para la existencia, no solo física sino psíquica del nacido, porque las atenciones maternas –su observación de las necesidades de su hijo o hija, su interpretación adecuada y su dedicación con caricias y miradas– dejará su impronta tanto en la realidad psíquica del sujeto como en su cuerpo.

(El cuerpo, en la concepción bíblica, no tiene nada que se compare con la concepción órfica, platónica o dualista cartesiana. El hebreo es una lengua afirmada en lo concreto, que solo nombra lo que existe. No tiene pues nombres para la “materia” o para el “cuerpo” separado. Estos conceptos son referidos a realidades empíricas. El cuerpo no es algo diverso del hombre mismo. El acto de conocer no está separado de la inteligencia ni del cuerpo. No es el cuerpo el bueno o el malo, sino el hombre en su integridad. [Daros, 2006, p.71])

El cuerpo en el que se manifiestan las huellas de esas improntas es del que habla el psicoanálisis; uno que es vestigio del “otro”.

Afirma Luisa Cáceres que «de esa primera relación quedan huellas psíquicas y físicas, a veces imborrables» (Cáceres, 2005, p.29). La clínica ha dado cuenta de ello, de ahí su importancia.

Esta ligadura madre-hijo no se limita a la protección física, sino que es constitutiva en el nacimiento del sujeto psíquico que le convierte en un ser específico y único. Los encuentros

con la madre, su escucha y cuidados, sus ausencias y por ende su separación, dan nombre al dolor y a la satisfacción experimentados por el niño y la niña. Son ellos origen de una de nuestra radical diferencia y aunque según nuestra mente occidental (que no admite la ley kármica de Oriente) no dependió de nosotros, tendremos que responsabilizarnos de lo experimentado mientras construimos nuestra singular manera de ser hombre o mujer.

Vincularse a alguien es re-conocerse. Y uno se reconocerá en esa caricia que llega de otro cuerpo, que nos modela, y que se halla ligada al dolor de la ausencia. («Sin ausencia no habría propiamente subjetivación de la imagen corporal –identificación con el cuerpo y con la anatomía–, como sucede en la esquizofrenia [Corral, 2005b, p.35]). Un cuerpo, por tanto, transformado en cuerpo pulsional, ya que cualquier necesidad pasa por la demanda al otro y su respuesta –como sucedió en nuestra infancia más temprana–.

Karolina/madre, presencia omnipotente en el inicio de la vida de Friedl, fue dando forma, pues, a la subjetividad de la artista: su particular manera de estar en el mundo, su modo singular de relacionarse; primer vínculo al que seguirían otros muchos a través de los cuales organizar eso que llamamos identidad personal (Anexo 15.4.)

En este texto iremos recreando la de Friedl Dicker-Brandeis a través del legado de sus palabras y de los testimonios que de ella otros han dejado. Una identidad construida de forma similar a como la artista hizo: desde el discurso y situada en un contexto de interacción social. Mientras que nosotros la reharemos desde la reflexión a partir de lo registrado en forma de cartas, testimonios y hechos históricos conocidos, ella hubo de generarla desde la elaboración de un discurso autorreferido, resultado de la organización que de sí llevó a cabo a través de sus relaciones con los otros –en y por las demandas que presentaron las diferentes interacciones en las que estuvo inmersa; andamios, como veremos, sustentados sobre el arte–.

De todas ellas, hubo una de vital importancia: la que se produjo con Karolina/madre.

Ella entregó a la niña Friedl el primer vínculo y con sus palabras alemanas le nombró el mundo. Fue en sus pupilas en donde Friedl vio por vez primera su imagen, fue, también, la que dio tono emocional al hilo inicial de la trama de su telar. (Atendiendo a Ruiz [s.f.] según el postracionalismo de Guidano, en el niño, desde el momento mismo de nacer y de acuerdo a las modulaciones emotivas que acompañan sus experiencias, algunas tonalidades emotivas comienzan a perfilarse más que otras.

Lo que sabemos hoy con respecto al desarrollo emocional es que los humanos nacemos con un repertorio de emociones básicas potencialmente listas, completas. Ahora, estas emociones van a tomar forma a través de la experiencia inmediata, que van a tener que ver con los procesos de vinculación con las figuras referenciales. En base a las características emotivas de la persona que ejerce el vínculo, ciertas tonalidades emotivas serán más seleccionadas que otras –miedo,

pérdida, etc. —. [...] Estas emociones se irán desarrollando de una manera diferente a los pensamientos, cuya forma es secuencial y lineal. El desarrollo de las emociones es por semejanza analógica. Para Guidano la mejor metáfora de cómo esto sucede es la musical. En una sinfonía hay una tonalidad musical básica que es la llave ordenadora de todas las otras tonalidades musicales. [párr. 3]

Un niño con sentimiento de pérdida hará todo su desarrollo emotivo en esa línea, es decir, el niño va a diferenciar las otras tonalidades emotivas confrontándolas con la pérdida. Así la tonalidad emotiva de alegría es la ausencia de pérdida. El miedo, la anticipación de una pérdida. La tristeza, la vivencia de la pérdida, etc. Todas las emociones son diferenciadas desde esta tonalidad básica).



KAROLINA, UNA SUPUESTA IDENTIDAD FEMENINA

Los Dicker vivieron en el Alsergrund, el distrito IX de la ciudad de Viena (Fig. 2.). (En la actualidad es un distrito al norte de Viena, no demasiado extenso y muy central, pero en aquella época era más periférico. Con el cambio de siglo se transformó a través de las numerosos apartamentos que se construyeron tanto en los solares vacíos, como en aquellos en los que se habían demolido viviendas unifamiliares. Las nuevas construcciones incrementaron notablemente la población del distrito, duplicándola en 1910 respecto a 1869. Aunque los judíos no fueron, ni con mucho, mayoría, muchas familias ocuparon los nuevos apartamentos construidos). El hecho de que vivieran en él, al otro lado del río, significa que se trataba de una familia judía común –asimilada– vienesa, que hablaba alemán, y cumplía con sus obligaciones sociales –posiblemente guardando algunas de las principales celebraciones religiosas–. Una familia judía moderna en la que la llegada de una “niña” no le habría defraudado y para la que lo primordial fue que llegó sana para la vida. (Si Simon hubiera sido un judío de fe, al levantarse en la mañana habría recitado la serie de bendiciones del día, y si, además, hubiera sido ortodoxo habría incluido las tres siguientes:

Bendito eres Tú, Dios nuestro, rey del universo que no me hiciste gentil. Bendito eres Tú, Dios nuestro, rey del universo que no me hiciste esclavo. Bendito eres Tú, Dios nuestro, rey del universo que no me hiciste mujer.

En las ortodoxias los hombres siempre se mantienen en “su” tradición –la de ellos–; en prácticas en la que las posiciones y grados de hombres y mujeres están claramente delimitados. Sin embargo la mayoría de las mujeres actuales que oran han cambiado la tercera bendición por «Bendito eres Tú, Dios nuestro, rey del universo que me hiciste conforme a tu

voluntad» tal y como queda recogido en la mayoría de los *sidurim* –*sidur* es el libro de oraciones diarias de la religión judía–).

Una niña.

Karolina debió celebrar que había traído un nuevo ser al mundo, que con su parto lo había modificado; que había añadido, multiplicado. Ella era mujer y según la tradición, había sido creada para crear. Desde ese momento tendría que hacerse cargo de la educación de su hija. Como mujer judía le había transmitido la judeidad biológica –acorde con la Torá, es la mujer la que determina la identidad espiritual de su hijo–.

Aunque la Torá es un texto, y como tal susceptible de ser interpretado en numerosos aspectos, en ella está claramente escrita la división de papeles y características impartidos por el Creador para hombres y mujeres: el hombre es un conquistador encargado de transformar un mundo hostil y la mujer es su opuesto diametral, de naturaleza introvertida, modesta y de no-confrontación. Mientras el hombre se enfrenta a los demonios de fuera, ella cultiva la pureza dentro del hogar: nutre y educa la familia mientras desarrolla su cualidad principal, el *tzniut*, –denominada como “marca de calidad”–, esto es, modestia y recato, que se aplica en el vestido y la conducta, porque, tal y como lo expresa el versículo 18:3 del *Bereshit Rabá*, génesis Rabá: «Toda gloria de la hija del Rey es interior».

La pretendida “identidad femenina” dominante con la que Karolina debía identificarse correspondería, como a la práctica totalidad de las mujeres de su época, judías o no, con la pasividad, complacencia y posición secundaria respecto al hombre. Su papel como mujer estaba definido por elementos profundamente enraizados en la historia judía aunque, ciertamente, con los matices derivados por las interpretaciones de las diversas sociedades existentes en el judaísmo (en la sociedad austriaca de *fin-de-siècle* las mujeres y niñas judías llevaban la carga conjunta del antisemitismo y del patriarcado, por eso, a principios del siglo XX empezaron a aparecer pruebas de esta asociación en la mentalidad de la población vienesa. Como escribe Decker [1999]. Georg von Schönerer, el panalemán antisemita, rechazaba a las feministas que exigían el derecho al sufragio:

En general, las que se dedican a la idiotez del sufragio femenino son las mujeres que no trabajan, las que han fallado en su vocación como mujeres o que no quieren satisfacerla... y también las judías. Ellas, naturalmente, reciben el apoyo de todas las “viejas” del masculino y de todos los “feministas”, es decir, los hombres que no son hombres». [p.377]

Después de fundar, en 1912, la Liga Alemana Contra la Emancipación de las Mujeres, su presidente escribió:

El movimiento feminista moderno es, al igual que el socialdemócrata, un cuerpo internacional extraño a nuestra vida nacional. Ambos movimientos, considerando

la gran participación del elemento judío, son internacionales en su origen y en su lucha, con igual fanatismo contra todos los fundamentos de la vida del pueblo. [Decker, 1999, pp.377-378])

Innegable que había un vínculo entre el antisemitismo y el antifeminismo).

En la mujer judía la premisa freudiana –¿afectaría en él su cultura judía o simplemente era hijo de su tiempo?– de que la fisiología es destino, es indudable. Esta vinculación de la mujer con su sexualidad femenina –sus ciclos reproductivos y hormonales– es tan importante que hasta las *miztvá* relacionadas con el tiempo dejan de ser obligatorias para ellas. (El término *miztvá* [singular de *mitzvót*]:

Indica la acción que activa y conecta, *tzavta*, diferentes ámbitos de la realidad, y a su vez nos da conciencia del prójimo a partir del fortalecimiento de la voluntad y la perseverancia en la realización de actos altruistas. Las *mitzvót* ayudan a trascender el egocentrismo, ya que a través de su práctica el hombre comienza a comprender que el mundo no comienza ni termina en él. [Mitzvót, (2009)])

Se entiende que el tiempo femenino no es “medido” como el del varón, sino “vivido”. Un tiempo como representación que se sustenta en el ritmo del cuerpo; un tiempo de experiencia, por tanto, que aparentemente respetado –tanto mentalmente como por escrito–, ha de ubicarse en casa o en el segundo piso de la sinagoga a causa de su diferencia con el del varón.

En términos de impedimentos no es relevante que la feminidad sea “respetada” –al fin y al cabo se trata de valorar no a la persona, sino a una supuesta identidad femenina–, pues siempre se trata de mirar a una mujer con ojos de hombre. La de ellos es una mirada que lleva a la mujer a identificarse con ella, por la que se siente satisfecha y digna cuando cumple con sus requisitos y que, por tanto, transmite a sus hijos e hijas en un ciclo que pareciera no tener fin.

Karolina mujer, Karolina madre, Karolina judía..., cada uno de estos adjetivos amarran y cubren a la persona que fue la madre de Friedl.

Aunque toda identidad es una construcción social, no podemos por menos sentir que adjetivarla así es reducirla a meras funciones o identificarla a colectivos que siempre diluyen al ser humano en categorías. Como no hay datos que nos hablen de ella, la convertimos en excusa para hilar estas palabras acerca de la histórica cultura patriarcal –que no judía– y la posición de las mujeres en ella; del abuso infligido y soportado por la mayoría. Unas palabras subjetivadas en el cuerpo de quien escribe, mujer, acerca de una verdad de hombres, impuesta y transmitida por ambos sexos sobre una “supuesta identidad femenina universal y colectiva”; identidad siempre falsa, siempre mortífera que ya por aquel tiempo era, más que cuestionada, elevada a debate político.

A lo que en este texto hacemos referencia no es a ese sentido “único” de mujer ligado al género y la anatomía, recorridos ambos por la diferencia de un cuerpo real y preciso, en el que convergen cultura y biología. No. No nos ocupamos de la mujer que fue Friedl, que lo fue su madre o que lo es quien redacta, sino que aludimos a la identidad otorgada por una cultura que uniforma y generaliza en aras de un conocimiento experto que elimina cualquier diferencia –base de todo totalitarismo e idea central de esta tesis– y que afirma que existe “una” feminidad o masculinidad. Estamos señalando ese tipo de conocimiento que, por ejemplo, valora y sitúa inequívocamente al hombre del lado de la cultura y a la mujer del de la naturaleza, que los convierte en contrarios opuestos con un dominante y por tanto en dicotomía, que les transforma en extraños, seres distantes entre sí. Una perspectiva que «concibe a la femineidad, la masculinidad o la sexualidad en términos universales, como categorías transhistóricas, productos de una supuesta “esencia”, y no como lo que son: construcciones teóricas surgidas en determinado momento histórico y en una cultura dada» (Carril, 2005, p.68).

Karolina fue una mujer que vivió en el periodo victoriano y, para aquella tradición patriarcal, en gran parte como la de ahora, con un saber definido que se transforma en dominio normalizador, el cuerpo femenino era lo diferente, lo otro que había que regular (anexo 15.5.).

(El patriarcado es la violencia sexual, el totalitarismo corporal más íntimo, que intenta transformar la regulación fálica en identidad [las cursivas son de la autora]. Es denegación de la imposibilidad de alcanzar identidad alguna, denegación, pues, del otro sexuado respecto de la satisfacción propia. Satisfacción o elección corporal que por pretenderse ilimitada violenta y limita el cuerpo del otro. Las más perjudicadas, sin duda, son la mujeres, pero también los varones (como mínimo moralmente) [el paréntesis es de la autora]. [Corral, 2008, p.129])

¿Cómo? Imponiendo valores, pensamientos, limitaciones... Generando una supuesta identidad vinculada exclusivamente a la sexualidad anatómica –reproductiva– origen y causa de la específica psicología femenina –obviando la cuestión del género y de cómo éste interviene en su constitución–. Una feminidad que ha marcado el destino de las mujeres por su diferencia sexual desde la significación impuesta por el patriarcado. Un discurso que ha distinguido el cuerpo biológico. Un modelo con el que identificarse para ser aceptadas y queridas. ¿Cómo no hacerlo? El ser humano es un ser social, y una de las experiencias más dolorosas que puede experimentar es la de ser expulsado del grupo al que pertenece...

Pero no siempre es así. No siempre ha sido: el mundo ha estado poblado siempre por mujeres que cuando no se les permitía bailar se adentraban a los bosques para hacerlo, y

cuando no podían más con las ropas que les cubrían se sumergían en los ríos para desvestirse... cuando no se les dejaba participar en el mundo de la creación arbitrado por varones, cosían historias en telas, o pintaban los quicios de sus puertas. En la religión judía, por ejemplo en la que el rezo es radicalmente importante, la mujer no podía rezar, más se sabe que ya en la Edad Media lo hacían –aunque no lo hiciesen, por razones obvias, según los principios–:

Se tiene constancia de la existencia de sinagogas o casas de rezos de mujeres, o sea, no solo una *ezrat nashim* separada sino también un edificio separado en el que las mujeres mantenían en paralelo a los hombres sus propios servicios religiosos, acompañadas por canto y plegarias en voz alta. Incluso en algunos de los textos de ese período histórico aparece claramente el concepto de *bet kneset shel nashim*, sinagoga de mujeres. (*La mujer en el judaísmo*, [s.f.], p.66)

Que la maternidad de Karolina se produjese con el cambio de siglo, nos es altamente sugerente para hablar de la ruptura que se produjo entre la forma de vida tradicional –la de Karolina– y la moderna –la de Friedl–. De cómo la modernidad puso fin a un orden en el que había transcurrido la vida de la madre y supuso el inicio de otro en el que lo haría la de la hija.

La modernidad, como indica Revilla (2003) creó el concepto de un yo como «un sujeto autocontenido, racional (desde el positivismo) o irracional (romántico [...]), a la búsqueda de una identidad auténtica por descubrir, con libertad total de actuación y de transformación de la realidad» (p.2), desde cuyos parámetros se desarrolló la vida de Friedl: una mujer moderna en un mundo en que las posibilidades de ser se multiplicaron respecto al de su madre. Si Karolina vivió la transición de la tradición a los nuevos tiempos, Friedl la modernidad más evidente, la de la primera mitad del siglo XX, en la que la identidad se caracterizaba por el concepto de un yo/proyecto en el que cada individuo era responsable de su construcción; una identidad congruente y positiva caracterizada por la autodeterminación y autorrealización. Conforme a ese concepto, Friedl fue moderna en su radical individuación, libertad y autonomía personal –aún incluso cuando las fuerzas del nazismo pretendieron diluirla en la masa informe establecida en los guetos y campos de concentración (con la propuesta cartesiana moderna de René Descartes, la modernidad se centró, por un lado, en el “yo” –en el sujeto– como existente individual y, por otro, en la identidad en tanto sentido en la conciencia. Un “yo” que perdura mientras se tiene conciencia de sí; Descartes dudaría de todo menos de él mismo. Friedl, como mujer moderna tuvo que dudar de todo lo que le rodeaba excepto de su “yo”, que en su caso, era sinónimo de artista. Ella temía que le arrebatasen su arte que de hecho era lo mismo que arrebatarse su *self*)– pero no fue positiva, sino que siempre necesitó del conocimiento poético/artístico, ese negado por la filosofía moderna, y que según Maritain (1938) «antes designaba el arte, la actividad de la razón factiva; y en este sentido Aristóteles y

los antiguos –y nuestra edad clásica– trataban de la poética (p.1), para reinventarse, crearse y re-crearse.

En el desarrollo de este tejido, veremos que Friedl Dicker-Brandeis no buscó una identidad de artista que le diera un reconocimiento como tal, que la identificara como creadora ante la sociedad, sino conocerse y estar en el mundo de un modo comprometido, creativo y consciente a través del arte. Su *self* psicológico fue construido sobre los cimientos de éste, de su pasión estética.

En la modernidad, se tendía a la madurez de la propia personalidad que consistía en una confianza básica, por la que podía cada uno confiar en sí y alcanzar la autonomía respecto de las identificaciones que había introyectado con anterioridad.

De este modo, el ser humano podía cargar con sus propios conflictos y ayudar a los demás en sus conflictos, cumpliendo un papel social de padre, de madre, de maestros, etc. (Daros, 2006, p.54)

Friedl, cargando con sus propios conflictos, superándolos y confiando en la creación, cumplió su papel social de artista y profesora; vivió estéticamente, y buscó siempre la belleza en todo lo que le rodeaba.

7.2.3 SOBRE LA BELLEZA

Cuando las personas hablamos sobre la belleza y las experiencias que hemos tenido en relación a ella, expresamos el valor inestimable que tienen aunque haya pasado el tiempo. Las relacionamos con momentos de felicidad, con encuentros profundos, con emociones sentidas en el corazón... Esta investigadora lo hace con instantes de afirmación vital; el contacto con la belleza le produce alegría de vivir, y experimentar armonía interior.

Incluso en las circunstancias más dolorosas, como le aconteció a Dicker-Brandeis, la experiencia estética nos aparta de nuestros infiernos aunque solo sea por unos segundos – ¿solo?– aliviando el sufrimiento y el aislamiento en los que la pena nos sumerge.

A los infiernos solo bajan los muertos. Aparentemente la única compañía posible en ellos es la de otros penados, pero hay un resquicio por el que entran nuevos aires, una oportunidad para escapar de ellos: la experiencia de lo bello.

Cuando Orfeo perdió por la picadura de un áspid a su amada Eurídice, su inmenso dolor le hizo ir a buscarla al Averno: el lugar al que solo acceden los muertos. Su determinación era insuficiente, pues ningún ser vivo puede adentrarse en él. Pero Orfeo poseía un don: su música. Su canto, tan hermoso, de tanta belleza, emocionó de tal modo a Plutón y Proserpina, los señores del reino de los Muertos, que le dieron permiso para llevarse a Eurídice.

Orfeo, el único ser humano vivo que ha podido entrar y salir del Averno, pudo hacerlo por la belleza de su canto.

Su música le abrió las puertas y gracias a ella, por unos instantes, Plutón y Proserpina cesaron de infligir sus tormentos. Por un tiempo, los amantes volvieron a reencontrarse y cupo la posibilidad de continuar juntos –siempre que Orfeo no girara la cabeza para ver si Eurídice le seguía; la belleza es medio, la responsabilidad humana la garante de la conquista–.

La historia termina cuando Orfeo buscó con su mirada a la de su amada inmediatamente antes de salir los dos del interior de la tierra –en realidad él ya estaba en la luz del día y ella todavía en la oscuridad del subsuelo– por lo que Eurídice desapareció para siempre en el Reino de los muertos –qué difícil confiar sin límites, cuánto acompañar en la oscuridad del otro hasta el fin–.

La narración mitológica nos transmite que aunque no es posible escapar de la muerte, podemos, por momentos, vencerla a través de la experiencia de lo bello. Así es como opera la belleza en todos nosotros: nos faculta a salir de los abismos y vislumbrar, cuanto menos, la posibilidad de volver a estar vivos, suspender la percepción del paso tiempo, nuestra finitud –que es otro modo de vencer su inexorable marcha–. «Quizá no pueda cambiar nuestro destino pero nos hará sentirnos capaces, por lo menos durante un momento, de superar las adversidades y amar de nuevo la vida» (Ferrucci, 2009, p.33). Sin duda, como veremos, ésta debió ser la experiencia de Dicker-Brandeis en Terezín, para que continuara pintando y ayudando a los niños a que siguieran creando hasta el fin.

La vida, plagada de muertes desde el primer aparecer hasta la definitiva despedida, es impensable sin sufrimiento y dificultades e intolerable sin sus contrarios de gozo y desahogo. Culturalmente hemos desarrollado toda una serie de procederes para que sea más llevadera, –desde los evasivos hasta los que afrontan la realidad–, y nos ofrecen explicaciones, caminos que nos ayuden a vivir; quizás a aceptar nuestros límites, a comprender nuestra naturaleza.

Todos tenemos experiencias que nos vinculan a la vida –pasionalmente/pulsionalmente–. Es el amor (que hemos experimentado como nuestro ser/esencia a través de experiencias cumbres, –diferente al eros psicoanalítico, pero posible también–) el que nos liga a la existencia; las de un Eros, deidad primordial, que encarna no solo la fuerza del amor sexual sino, sobre todo, el impulso responsable de la creación y del orden de las cosas en el cosmos. Son las que nos atraviesan de parte a parte situándonos en lo más cercano a nuestra humanidad, permitiendo integrar lo que consideramos más alejado, la bestialidad/miedo que también nos constituye.

La psicología cognitiva posracionalista de Vittorio Guidano (Teoría posracionalista [s.f.]) presenta al conocimiento no solo «desde la perspectiva cognitiva sino también perceptual, motora y emocional y la mente [como] una activa constructora de significados y

no pasiva procesadora de información» (párr. 2), diferenciando las experiencias que generan el conocimiento en a) tácitas (incluyendo las infantiles relacionadas con el tono emocional visto) –las inmediatas–, y b) explícitas –las ligadas al lenguaje–.

La belleza, como la experiencia del amor, produce un encuentro profundo con lo real de una manera tácita, inmediata; la intervención del lenguaje no es necesaria. Se trata de un conocimiento corporal, sensitivo, emocional –que llegará a ser explícito la mayor parte de las veces–: funciona como tónico vital y tiene la capacidad de transformarnos. Así pues, el valor de una experiencia tácita reside en que no se puede negar, ni abandonar. Simplemente es.

Ante una creencia una puede cambiar de opinión, pero lo que se experimenta deja su impronta. Cuando la experiencia se repite una y otra vez se transforma en constituyente de un *self* psicológico.

Para que Friedl Dicker-Brandeis llegase a mantener el valor de la belleza, la importancia de fomentarla y buscarla en aquel espacio del horror, ésta hubo de haber sido –como de hecho fue– su principal pilar constitutivo. Había descubierto a lo largo de todas y sus muy numerosas experiencias de/con la belleza, que a pesar de la iniquidad que le rodeaba, había lugar para ella.

Este conocimiento que Friedl adquirió no es ontológicamente emocional, ni intelectual. Es uno que, siguiendo el modelo propuesto por Ferrucci (2009), podría pertenecer a un tipo de inteligencia concreta: la estética. Desde que Howard Gardner (1995) cuestionara que la inteligencia no agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino que se trata de un conjunto de inteligencias múltiples distintas e independientes (inteligencia lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista), se valoran y desarrollan las otras, las mismas que antes carecían de validez académica. Los profesores, hoy en día, mantenemos la perspectiva de que la brillantez erudita no lo es todo.

Friedl había experimentado esta otra forma de aprendizaje, tal y como queda constatado en el testimonio que ofreció Marta Mikulova (Fröhlich) a Makarova (1998) en 1997. Ella, que fue la ganadora del primer premio de arte infantil de la exposición que sobre los dibujos de sus alumnos Friedl presentó en el verano de 1943 en Terezín, contó:

No era habladora, era pequeña, un poco más alta que yo, y sabía cómo hacerlo todo ¡todo! Pero yo era una zopenca desesperada. Friedl fue la primera en decirme que no era en absoluto obligatorio estudiar con libros. Y esto es lo que me dijo:
 “A tus manos les gusta aprender. ¡Unas manos inteligentes son un regalo! (p.109)

Así pues podemos afirmar que Friedl Dicker-Brandeis poseía una elevada inteligencia estética: entrenada, activa, y amplia.

Cuanto más inteligencia estética más posibilidades de disfrutar de todos los beneficios mencionados, tales como ligarse a la vida, el encuentro profundo con lo real o la felicidad, y otros no dichos, como la empatía.

(L. es una niña de 12 años de 1º de la ESO en el curso 2014 del IES Jaime Ferrán de Collado Villalba, Madrid, que quiere ser artista. Su inteligencia estética es elevada –sus habilidades plásticas también– y su mirada sobre el mundo lo pone de manifiesto. Tras la realización de una actividad sobre un día feliz escribió –originalmente en inglés pues pertenece a un grupo de enseñanza bilingüe– (Fig. 3.):

Mi mejor día fue uno en el que estaba muy triste y enfadada (cosas familiares) y mi madre me dijo que diera un paseo, como vivo en el campo, me dijo que me sentiría muy bien. Mientras caminaba, pensaba sobre “mis problemas” y entonces miré al cielo y era tan bonito, tan bello... –por la impresión de aquel bonito cielo olvidé mis problemas– y, entonces encontré un diente de león y lo cogí. Mientras soplabla esa preciosa flor y también pedía mi deseo, el viento movía mi pelo suavemente. Mi madre tenía razón, desde entonces se volvió el día más feliz de mi vida).

Dado que la belleza aparece cuando menos se la espera, hay que estar abiertos para recibirla, estar atentos ante cualquier circunstancia porque puede surgir en todas partes.

A más gama estética, más disfrute de cualquier exhibición de la belleza; más disfrute y menos rigidez –el desarrollo estético nos ha ido mudando la piel del gusto y sabemos que hay muchos disfrutes–, si hay más flexibilidad hay mayor capacidad de comprender a los demás, mayor empatía por tanto, como anunciábamos. (Ferrucci [2009] menciona una investigación realizada en los Estados Unidos en la que se demostraba que las personas que habían seguido cursillos de apreciación artística mostraban un incremento de la capacidad empática, razón por la que a médicos y enfermeras se les organizan cursillos de estas características).

En un mundo culturalmente diverso –y tan accesible hoy en día–, con diferentes percepciones, gustos y distintos modos de expresión de la belleza, adquirir flexibilidad cognitiva se considera fundamental; más hacerlo estéticamente es igual de importante para apreciar y valorar otros modos de ser, de expresarse, de sentir.

La experiencia artística expande la sensación de identidad más allá de lo personal, y cuando ésta además, transforma al yo, es atendida por la psicología Transpersonal (anexo 15.6.). «Si existe un tema central común al concepto de lo transpersonal, éste tiene que ver con una transformación profunda que nos ayuda a pasar de nuestra existencia habitual centrada en el ego a otro estado más satisfactorio y valioso» (Daniels, 2005, p.31).

Friedl fue modificada por la experiencia artística. Primero ésta sostuvo su ego, y cuando finalmente fue reconocido y desvelado, reconociéndolo, le ayudó a trascenderse/lo. La función trascendente en Jung se refiere a:

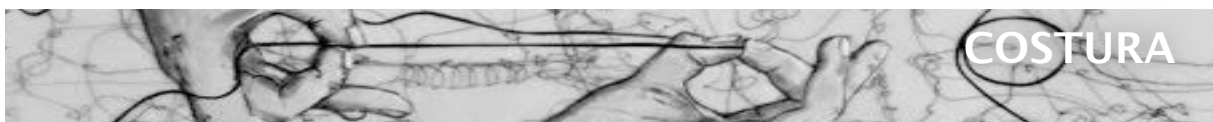
La tendencia natural del psiquismo a superar creativamente los opuestos unificando los contenidos conscientes e inconscientes. Por ello Jung creía que el trabajo creativo e imaginativo con las imágenes, los símbolos y los mitos oníricos que representan el proceso de *transformación* individual podía alentar el proceso de individuación. (Daniels, 2005, p. 41)

(La individuación según Jung es el objetivo del ser humano, y es «la búsqueda esencialmente espiritual de una humanidad plena y de una integración psicológica o, dicho de otro modo, a la realización del arquetipo del Self» [Daniels, 2005, p.41]).

Lo que nos interesa a nosotros de la psicología Transpersonal (por sus implicaciones en la educación y en la terapia) es que estudia y reconoce esas experiencias humanas que podríamos denominar “superiores” (el amor, la empatía, la creatividad, la intuición, el altruismo, la compasión, y la experiencia mística) y que son generalmente objetadas o ignoradas por las corrientes psicológicas tradicionales no humanistas.

Por otro lado el trabajo de Friedl también puede servir de ejemplo para la psicología Positiva, tanto por el apoyo a las emociones positivas que llevó a cabo con los niños de Terezín (la alegría, la felicidad y la esperanza), como por el refuerzo de sus rasgos individuales positivos (la compasión, capacidad de amar y trabajar, el coraje, el autocontrol, la creatividad, el autoconocimiento) o sobre las instituciones positivas (el trabajo en equipo, la justicia social, etc.) (Daniels, 2005).

Por último señalar nuestro reconocimiento, como ha descrito Ferrer (2003) de la naturaleza participativa del fenómeno transpersonal, –como puede ser el de la belleza–, pues no se trata de producir exclusivamente una transformación espiritual personal, sino de integrar lo transpersonal en la vida cotidiana en una interacción individual y colectiva en el mundo, en ese desarrollo humano que va desde la dependencia a la independencia, y desde ésta hasta la interdependencia.



Friedl, como su madre, había nacido para crear, para sumar, para añadir, pero su gran creación, aunque relacionada con la infancia, no fue la de concebir y traer un hijo al mundo. Friedl nunca supo lo que era la maternidad. Nunca tuvo esa función biológica por más que ese hubiera sido su deseo.

7.2.4. KAROLINA ESPEJO, REFERENCIA, PRESENCIA DEL CUERPO FEMENINO

La relación entre una madre y una hija posee unas características específicas. Las mujeres de todos los tiempos así lo atestiguan. Las biografías lo revelan. La clínica lo constata.

La teoría psicoanalítica señala la especial significación de esta relación en el momento de su disolución preedípica: la niña, además de sufrir como el varón la pérdida de su madre (alguien que posa su mirada –su deseo– en otros lugares distintos a sus hijos), experimenta también la privación del primer objeto erótico –de igual identidad sexual– en la que no es posible la rivalidad.

Por esta separación, la niña queda abocada «a una pérdida radical, pérdida sin remisión de una relación inefable. No es como en el niño, que su renuncia es temporal, en el sentido de que otras mujeres y madres continuarán la metonimia del objeto (primordial)» (Frías, 2005, p. 121), sino que con la separación de su madre en la etapa edípica, la niña tiene que añadir a la falta de atenciones maternas que no cubrieron todas sus demandas infantiles, el vacío que dejó la no transmisión del conocimiento de cómo ser mujer. Será en la búsqueda de ese saber –unido al acercamiento a un padre que la quiera– que dará tanto por amor, y por esa entrega ilimitada, cuando lo pierda, sentirá angustia; la angustia neurótica femenina por excelencia correlato de la amenaza de castración masculina. Así pues, desde esta teoría, salir de la hostilidad que supone para las mujeres responsabilizar –como sujetos neuróticos– de sus males a las madres, y ligarse al mundo por la vinculación amorosa que experimentan con ellas, implica un duelo que les separe del fantasma sobre ellas creado (*«la trama interpretativa que designa la vida imaginaria del sujeto y el modo en que éste se presenta a sí mismo en su historia, en su vinculación con el otro primordial y con el mundo en general* [el texto en cursiva es de la autora]» [Frías, 2005, p.100]), para al trascenderlo, situarles del lado de la vida, esto es, de la satisfacción, el amor y el deseo (Frías, 2005). Un duelo que será único y específico de cada mujer, pero siempre necesario.



El duelo de Friedl hubo de ser doble: al vinculado a su feminidad, y al de la pérdida real de su madre. Como ya sabemos, no bien se había iniciado el telar, el hilo de la urdimbre había sufrido un quebranto: Karolina había muerto dejando a Friedl sola con su padre.

La dimensión de la fractura producida en su psique por este acontecimiento nadie puede saberlo, ni siquiera ella, enterrada como quedó en su inconsciente, pero de lo que sí supo fue del grado de malestar que le acompañó casi toda su vida y que le llevó a manifestar tanto un carácter distante con los que no conocía o trabajaba, como a mostrar marcados y repentinos

cambios de humor –más a menudo de lo que le hubiera, seguramente gustado–. Un malestar que pudo superar casi en la totalidad al final de su vida tanto por el análisis que llevó a cabo en la década de los 30 (gracias al cual pudo iluminar su angustia y comprender el porqué de su culpa –hacer consciente lo inconsciente no significa que lo que aflige pueda erradicarse de la existencia de uno, sino que permite integrarlo y actuar en consecuencia para que no arrastre a la persona incontroladamente [dar luz a la sombra sería lo deseable, lo cual no parece que sucediera en Friedl. La sombra es el primer arquetipo de la psicología junguiana, y se refiere al de la parte inferior –inconsciente inferior– de la personalidad, que se manifiesta en actos reflejos impulsivos y que produce sensación de desequilibrio por la pesadumbre que produce lo que no aceptamos o no conocemos de nosotros mismos y aparece cuando menos lo esperamos. La sombra es la proyección que hacemos en los otros observando en ellos aquellas partes ocultas en nosotros que no aceptamos]), como por el trabajo que realizó con los niños de Terezín en el gueto. Por ambas razones su carácter se dulcificó de un modo tal que Edith Kramer, cuando los alumnos de Friedl supervivientes del campo, le contaron sus vivencias con ella en Nueva York, no reconocía a la que había sido su profesora durante ocho años.

Existen muchos relatos sobre Friedl como profesora de plástica y de su trabajo en el teatro infantil en Terezín. Todos ellos mencionan la paciencia, la bondad, la calma, su energía inagotable, su voluntad de darse. La imagen no se corresponde del todo con mis recuerdos de entre 1930-38. Su generosidad y enseñanza inspirada eran las mismas, pero ésta estaba salpicada por los frecuentes arrebatos de enojado con gritos y reprimendas. En otras ocasiones, si se sentía herida se retiraba en un gélido silencio. (Kramer, 1998)

El nudo que hubo de hacer su psique para continuar con el tejido, dejó en el paño su huella (ésta, que es un “ente presente” [según la distinción ontológica establecida por Heidegger entre el ser –la presencia– y el ente –lo presente–], pone de manifiesto no solo que se inscribe en él, el presente, sino que se articula a través de este tiempo con el pasado y con el futuro). Nosotros podemos observarlo, tocarlo y sentirlo, pero imposible dar como cierto absoluto comentario alguno. El mapa no es el territorio. Interpretamos; hay subjetividad.

Así pues, el cartón que hemos diseñado para iniciar el tapiz de la vida de la artista ha puesto de manifiesto que aunque en el transcurso de la investigación podamos extraer información que confirme nuestra hipótesis sobre ella, nunca es posible decirlo todo sobre nadie –en realidad sobre nada–. Los mapas son utopías en cuyo orden no se debe confiar –tal y como quedó demostrado en 1917 con la fracasada expedición al Polo Norte de Sir Ernest Shackelton–. Nuestra travesía por esta cartografía recién iniciada no puede ser otra más que desde la incertidumbre –esta experiencia es conocida por todos los artistas, pues el arte discurre por el enigma y el misterio; no hay creación que no transite por ellos– y cuanto más

tratamos de delimitar, más conscientes nos hacemos de que los territorios sin demarcar son numerosos, poniendo de manifiesto que es ilusorio viajar desde la certeza. (De Diego, [2005] recupera algunos puntos débiles del centro del discurso narrativo occidental y desde él, tal como se halla escrito en la sinopsis del libro, halla el modo de abordar el mundo y sus peculiaridades de formas alternativas, a través de miradas y voces dispuestas a entender que el mundo nunca está dicho o no del todo —de eso saben mucho los poetas—. Cada travesía implica poder contar de nuevo las historias desde la vulnerabilidad misma del relato).



Friedl entregó a Švenk una nota para su marido: iba a ir a su encuentro. En el andén el hombre le aconsejó que permaneciera en el gueto hasta que Pavel volviera, pero ella no quería perderlo.

Incertidumbre en la creación. Incertidumbre en la vida.

En ambas todo es posible; incluso lo más monstruoso o lo menos conveniente para uno.



Fig.1: Friedl y su padre Simon Dicker. 1903.



Fig.2: Distrito IX, Viena. 1900.



Fig.3: Mi día feliz



7.3. INCIPIT VITA NUOVA –LA METÁFORA DEL INICIO–

Una dedicatoria de amistad “por siempre” del músico Viktor Ullmann a Friedl Dicker-Brandeis, nos sitúa en el último cumpleaños de la artista en el gueto; pone de manifiesto la finitud humana e introduce el tema del nacimiento –desarrollado posteriormente– con las implicaciones que éste –real y simbólico– supone para la humanidad. El nacimiento como inicio permite hacer una analogía con la actitud abierta de los artistas ante lo nuevo, y nos remite a la experiencia política de la filósofa Hanna Arendt centrada en él, y no en la muerte.

7.3.1. SOMBRAS CAPTURADAS: RASTROS DE UNA EXISTENCIA

El catálogo de la exposición de la artista en París (2000) favorece profundizar en el tema de la finitud y cómo la imagen fotográfica se transforma en rastro de la existencia de los fotografiados.

7.3.2. VIENA FIN DE SIGLO

A partir de la fecha del nacimiento de Dicker-Brandeis, 30 de julio de 1898, se rastrea y recrea tanto la historia de Viena, como la de su propia familia.

7.3.3. INICIO COMO ACONTECIMIENTO –EL NACIMIENTO DE FRIEDL–

Se expone lo que de comienzo e imprevisible tiene el nacer; metáfora de todo inicio humano, y retoma la dedicatoria de Ullmann a su amiga.

7.3. INCIPIT VITA NUOVA –LA METÁFORA DEL INICIO–

Se nace, se despierta. El despertar es la reiteración del nacer en el amor preexistente.
María Zambrano. Claros del bosque.

TEREZÍN, VERANO DE 1944

«¿Somos diferentes de los que éramos, querida Friedl, cuando yo te dediqué la misma canción? No, somos todavía “viejos amigos” el uno para el otro y lo seremos para siempre. Viktor. 30 de Julio, 44. Theresienstadt» (Makarova, 2000, p.71). (Esta traducción corresponde al texto del catálogo de Makarova en lengua francesa, y es una traducción a su vez, de la dedicatoria manuscrita en la partitura «Wendla en el jardín» escrita en alemán por el compositor Viktor Ullmann. Hemos preferido ésta a la que aparece en Makarova (1998) en inglés y que dice lo siguiente: «¿Hemos cambiado desde aquel tiempo cuando te dediqué, querida Friedl, esta canción en tu cumpleaños? No, hemos permanecido los mismos... y así continuaremos. Viktor. 30 de Julio, 44. Theresienstadt». [p.129]).

El compositor Viktor Ullmann (1898-1944) (Fig. 1) (anexo 15.7.) conoció a Friedl Dicker en 1918, en los cursos de composición de Arnold Schönberg (1874-1951) (Fig. 2) (Schönberg o Schoenberg tal y como firmaba el músico. La primera grafía –la alemana– la utilizó hasta 1933; la segunda, la que usó desde entonces, año en que emigró a Norteamérica huyendo del nazismo) a los que ambos asistían en Viena (Friedl fue estudiante de música, asistió a las clases del compositor –con el que tuvo una relación cercana– y tuvo un círculo de amigos músicos. No tocaba instrumento alguno, cantaba). En ese año, para su 20 aniversario, Ullmann le entregó como regalo una canción que le había compuesto a partir de “El despertar de la primavera” de Wedekin, “Wendla en el jardín”. En Terezín, veintiséis años después, volvía a entregarle la partitura con la dedicatoria en el espacio central. Estos “viejos amigos”, que lo serían para “siempre”, eran grandes artistas los dos. Ambos habían nacido en Viena, y su judeidad les había unido en un destino común.

Si algo sabían en aquel verano de 1944 era que en cualquier momento –y una vez más– sus vidas podían cambiar drásticamente, que podían ser deportados, morir por hambre o enfermedad. Ambos, como el resto de habitantes de Terezín, como cualquier judío europeo, habían constatado durante años la condición de la finitud humana y vivían el momento presente como única certeza. (Ullmann escribió un ensayo titulado “Goethe y el gueto”, empleando allí el verso del poeta: “vivir el momento es vivir la Eternidad”).

Los seres humanos somos seres finitos con un tiempo entre el nacimiento y la muerte que se inaugura cuando nacemos; un primer inicio corporal que abre todos los demás empieces. Siempre hay una primera mirada, una palabra primera que nos prepara para vivir; para expresar aquello que tácitamente aprendimos. Todos hemos pasado por el aprendizaje “de lo nuevo” que nos lleva a aprender “de nuevo”.

Con cada llegada, el ser humano tiene que asimilar una vez más –¡y las personas no dejamos de llegar!–. No es que se llegue a un sitio, fin de un viaje, es que se viene de otro mientras se viaja. El ir no implica desplazarse linealmente; es posible hacerlo sinuosamente – el camino que rara vez contempla la razón científica, lógica e instrumental–. Se trata del tipo de viaje que María Zambrano llama “recibido”, sin guías de viajes que lo ilustren; un trayecto/ tiempo a recorrer con el único apoyo de la esperanza y del que, incluso en algunas ocasiones, podría ni alcanzarse a señalar la ruta realizada, ni a describir su sentido una vez concluido. «Hay ciertos viajes», nos dice Zambrano (1995), «de los que solo a la vuelta se comienza a saber» (p.13).

La esperanza de la filósofa no es ingenua, sino que se fundamenta en la experiencia de las incesantes llegadas. Éstas suponen continuas posibilidades de empezar, de nacer, de renacer, o lo que es lo mismo, de iniciar, crear o re-crear –y cuando es necesario, añadimos, también de destruir para volver a arrancar con la ayuda de nuestra potencia creadora–.

(Estas palabras del año 2000 de Louise Bourgeois para su exposición de la Tate Modern ilustran la afirmación anterior (Fig. 3):

“Hago” es un estado activo. Es una afirmación positiva. Yo soy la que controlo y avanzo hacia un objetivo o un deseo o una aspiración. No hay temor. En una relación, quiere decir que las cosas van bien y que hay calma. Soy buena madre. Soy generosa y afectuosa: doy, proporciono. Es el “te quiero” pase lo que pase. “Deshago” es el destejer. El tormento cuando las cosas no van bien y la ansiedad de no saber qué hacer. En el intento de encontrar una respuesta se puede llegar a la destrucción total, se puede llegar a una violencia terrible que termina en depresión. Te quedas inmóvil atenazada por el miedo. Es la vista desde el fondo del pozo. En la relación con los demás, conduce a un rechazo total y a la destrucción. Es el regreso de lo reprimido. Arrebato cosas, destruyo cosas, se rompen las relaciones. Soy una mala madre. Es la desaparición del objeto amado. La culpa conduce a una profunda desesperación y a la pasividad. Te retiras a tu guarida para maquinar, recuperarte y reorganizarte. “Rehago” quiere decir que se ha encontrado una solución para el problema. Puede que no sea la respuesta final, pero hay un intento de avanzar. Piensas con mayor claridad. Vuelves a estar activa. Recuperas la confianza. En las relaciones con los demás, ha habido una reparación y se ha alcanzado la reconciliación. Las cosas han regresado a la normalidad. Vuelve a haber esperanza y amor. [Tejiendo el tiempo, 2004, p.72])

El aliento necesario para recorrer el camino desde esta posición es doble, pues si por un lado con cada nacimiento se origina la creación, lo nuevo, el milagro de los posibles mundos

sin caminos, los alternativos por crear –factibles para todos los seres humanos y habituales para los artistas–, por otro este hacer y rehacer activo exige, no ya continuar el camino, sino reinventarlo. (Esta experiencia de la natalidad –la de la renovación– permite instaurar, como pensó Hanna Arendt, una categoría política centrada en el nacimiento y no en la muerte. [En “La condición humana” Arendt (1993) liga la experiencia de la natalidad con el concepto de acción: «empezar algo nuevo es actuar y por tanto la natalidad es inherente a toda actividad humana» (p.13)]. Desde ella, la perspectiva de nuestra finitud y el sentido del recorrido son modificados necesariamente procurándonos un nuevo brío).



Un catálogo. París, año 2000. “Friedl Dicker-Brandeis. 1898-1944”. Comisaria: Elena Makarova.

En la página 11, la fotografía de una partitura con una dedicatoria mantiene “invariable” entre nosotros la promesa de amistad eterna de unos viejos amigos (Fig. 4).



7.3.1. SOMBRAS CAPTURADAS: RASTROS DE UNA EXISTENCIA

La historia se descompone en imágenes, no en historias.
Walter Benjamin. Pequeña historia de la fotografía.

El catálogo de la exposición que de Dicker-Brandeis se presentó en París (Makarova, 2000) está escrito en francés y en él hay más de 200 reproducciones. Imaginemos que lo abrimos por vez primera juntos: un “aparecer” nuevo para ambos.

Comencemos.

Supongamos que no comprendemos la lengua del texto: inmediatamente las fotografías se hacen figura, y así, olvidadas las palabras, solo nos queda observar las imágenes mientras pasamos sin orden las hojas. Una lectura alternativa por la que quien escribe se ha inclinado desde niña, fascinada por las ilustraciones.

En el catálogo se combinan múltiples reproducciones de obras con numerosas fotografías de los lugares y las personas que tejieron la biografía de Dicker-Brandeis. Éstas llaman poderosamente nuestra atención: queremos saber qué rostro tenía la artista, cual el de las personas a las que tanto quiso... deseamos conocerlas sin importarnos las fechas, pero en ese mirar hay un momento en el que atendemos a los nombres: no podemos evitarlo, somos palabra. Sin embargo, por su condición de huella, de haber fijado lo que en un tiempo fue y ya no es, la fotografía consiente la apreciación de unos seres o hechos concretos, múltiples y

diversos desde una observación puramente cualitativa. Ésta, como tal, requiere de la intervención subjetiva del que la mira. Nos necesita.

Esta participación que cualquier fotografía exige del observador, contrasta con el valor de testimonio que se otorga a toda imagen fotográfica. Se la considera una representación objetiva de la realidad puesto que lo que nuestros ojos ven se parece mucho a lo que capta una cámara, y lo que ésta muestra, nos parece una fiel manifestación de las mismas luces y sombras, de las mismas formas definidas por contrastes que nuestra retina ha registrado.

Frente a nosotros está una partitura con una dedicatoria manuscrita de Viktor Ullmann.

Como las manchas reveladas son impresiones de algo denso que recibió y reflejó luz, que proyectó sombra –figuras que fueron sacadas del tiempo humano para entrar en el del recuerdo–, nos sirven como documento, y así, más que huellas de contornos, se transforman en rastro: la señal que alguien dejó a su paso. (López Fdez. Cao [2006] recoge un texto de Tisseron en el que señala la diferencia entre Huella y rastro: «La huella es sólo testimonio de un paso. No es resultado del deseo de inscripción, sino sólo del contacto fortuito de un objeto con una superficie receptora. El rastro atestigua, por el contrario, el deseo de realizar “una inscripción”» [p.104]).

Rastros estos de la historia de Friedl Dicker-Brandeis que interrogan nuestra mirada en espera de sentido; evocación plástica de un pasado que espera ser actualizado. Vemos a la artista y vemos su entorno, pero nada de aquello hoy perdura. ¡No cabe mayor ausencia!

No obstante, aunque la falta es evidente, las fotografías nos devuelven a aquellos que una vez fueron, y nos hacen sentirlos cerca –qué tremenda paradoja–. Quedamos atrapados por ellas porque juegan con nosotros como lo hace un mago con sus ilusiones; lo que ya no existe se nos presenta real y tangible. Es un truco. Toda presencia –detenida, aferrada– es pasajera, finita y a la larga anónima.

En ese engaño de los sentidos, Makarova con su investigación, con las fechas y nombres que puso a éstas imágenes, rescata del olvido a lo fotografiado y nos muestra que esa niña es la artista, que lo es esa adolescente, que esas son sus obras, sus cartas, sus amigos –jugamos una vez más a que no hay vacío con el uso del tiempo verbal de un presente que ya no es–: Friedl Dicker-Brandeis habitó el mundo y estas fotografías son parte de su rastro. Sí. Friedl existió y su nacimiento quedó registrado en los archivos de la ciudad de Viena. Fue el 30 de Julio de 1898.

7.3.2.VIENA FIN DE SIGLO

30 DE JULIO DE 1898

Decir Viena 1898 (Fig. 5) es situarnos en esa Europa de finales del siglo XIX (anexo 15.8.) que iniciaba la era moderna (anexo 15.9.), es ubicarnos en la capital del imperio austrohúngaro con sus profundos cambios políticos y recordar al grupo de innovadores intelectuales que desplegaron su genialidad tanto en el arte como en el pensamiento para iniciar una de las más fértiles transformaciones culturales europeas del siglo XX, las cuales llegaron «a identificarse como “escuelas” de Viena, especialmente en psicología, historia del arte y música» (Roszenblit, 1983, p.19). Nos referimos a Sigmund Freud, Gustav Klimt, Arnold Schönberg, Otto Wagner, Adolf Loos, Karl Kraus, Franz Čížek, Ludwig Wittgenstein, Hugo von Hofmannsthal, Gustav Mahler, Ernst Mach, o Arthur Schnitzler entre muchos otros; nombres –todos de varones– que dieron notoriedad a la ciudad y dieron forma a lo que se ha dado en llamar “La Viena fin de siglo” (anexo 15.10.).

Decir Viena 1898 es remontarnos a un pasado del que solo nos queda su recreación. Optamos para situar el 30 de julio de ese año por imaginar un recorrido cuyas figuras principales no podrían ser otras que los padres de la artista.

EL HOGAR DE LOS DICKER

Las ciudades, como los sueños, están construidas de deseos y de temores.
Ítalo Calvino. Las ciudades invisibles.

Imaginemos que somos paseantes modernos de Viena en 1898. Si deambuláramos por sus calles con los sentidos abiertos y la fortuna nos fuera propicia, nos tropezaríamos con el afamado pintor Gustav Klimt (Fig. 6), de 36 años, inmerso en la preparación de la segunda exposición de la *Sezession* para el mes de octubre; observar cómo un grupo de jóvenes artistas de la nueva asociación edita y contempla el primer número de la revista *Ver Sacrum* (Fig. 7); escuchar el «Cuarteto para cuerda en re mayor» del compositor judío Arnold Schönberg, de 24 años: su primera obra públicamente interpretada; encontrar al arquitecto Otto Wagner, de 57, que está inmerso en el diseño de la estación de la Karlsplatz (Fig. 8) –dos pabellones decorados con elementos secesionistas–; al también arquitecto Adolf Loos, de 28, dirigiendo la decoración del interior de la casa Goldmann (Fig. 9); encontrar al escritor Karl Kraus (Fig. 10), de 24, ojeando una copia de su libro «Una corona para Sion»; al doctor Sigmund Freud (Fig. 11), de 42, saliendo de su casa de la Bergasse 19 (Fig. 12), en el distrito IX; a los dramaturgos Hugo von Hoffmannsthal (Fig. 13), de 24, y Arthur Schnitzler (Fig. 14), de 36, tomando algo en uno de los cafés; al artista y pedagogo, de 33, Franz Čížek (Fig. 15), de 33, admirando uno de los dibujos de un niño que asiste a su escuela; y podríamos ver a Karolina Fanta, ama de casa, de treinta y dos años de edad, embarazada de su primera hija, que ordena una cómoda en espera de la llegada de su marido Simon Dicker, de más de 40, en la Hahngasse del distrito IX (Fig. 16).

Karolina y Simon viven también, acompañando al ritmo de la ciudad, un momento íntimo de mudanzas y cambios. Meses atrás quedaron *la chuppa*, el rabino que entonó sus oraciones, las miradas separadas por el velo de la novia, el vino que bebieron y la copa que Simon pisó en el suelo con la intención de quebrarla en señal de buen augurio. Este año marcará sus vidas; en verano nacerá su primogénita.

Un Sabbat (es el día sagrado de la semana judía que se observa desde el atardecer del viernes hasta la aparición de tres estrellas la noche del sábado) ha sucedido a otro, y Karolina ha cuidado la casa mientras Simon trabaja en la tienda. Se trata de un maduro dependiente vienés, un comerciante como lo es su suegro, como lo es la mayoría de la comunidad judía de esta ciudad, la cual comparte sus calles con los movimientos populares de derechas e izquierdas que compiten para arrebatar el poder a la clase media liberal, y con un grupo de innovadores intelectuales que despliegan su genialidad tanto en el arte como en el pensamiento.

Son los salones y cafés (Fig. 17) los que acogen los encuentros de tan variopinta sociedad cultural y en ellos se entremezclan colegas e intelectuales de especialidades diversas con comerciantes y profesionales que se jactan de una educación y cultura artística elevadas.

Simon no se encuentra entre ellos, carece de la formación necesaria; no está al tanto de la trascendencia y originalidad de tan curiosas y sorprendentes reuniones. Desconoce que solo acontecen de este modo en su ciudad, e incluso ignora que su Viena de fin de siglo, tan “moderna”, es bien distinta a sus contemporáneas Londres, Berlín o París. Cómo saber que la capital del imperio es al mismo tiempo “tradicional y moderna” o que tiene tanto de “provinciana” como de “cosmopolita” (dual porque conviven un imperio desfasado en el tiempo con una tardía clase media liberal que se mantendrá en el poder solamente durante cuatro décadas [1860-1900] al haber iniciado su ascenso más tarde que en ningún otro lugar de Europa); cómo imaginarlo paseando con Karolina ante la funcional estación Unter-Döbling (Fig. 18) –realizada por Otto Wagner entre 1895 y 1896– en cuya entrada “un enorme arco de hierro, un nuevo material para una nueva red de transportes”, –leyó Simon en algún artículo del periódico– “sustenta el techo saledizo”.

Los Dicker no saben que solo en Viena se dan las condiciones que propician que pensadores, artistas, comerciantes y profesionales cultos –todos ellos formados y frustrados por un sistema político heredado del pasado– se relacionen entre sí (tal y como ha demostrado Schorske (1981). Ni que éstos han elegido formar parte de la clase burguesa, cuando sus compañeros europeos han renunciado a pertenecer a ella, optando por la vida del “arte por el arte”, –que no es sino el repliegue de los artistas sobre sí mismos tras la decepcionante revolución de 1848 y el consiguiente aplastamiento de la Comuna de París en 1871–, vida que se considera representada por el grito agónico de la pintura de Edvard Munch (1863-1944) (Fig. 19). (La frustración generada por dichos aplastamientos representó la fractura en las

expresiones artísticas del continente europeo y la apertura a una conciencia de crisis que se cerrará con la Primera Guerra Mundial. Con el realismo de Courbet llegaron a su fin tanto los temas románticos como los temas mitológicos, mientras los cuadros de evocación histórica dieron paso a la representación de la realidad con sus escenas de gente trabajadora o burguesa pintadas a tamaño natural, con un carácter reservado hasta entonces a los héroes y dioses. La ciudad, espacio multitudinario y anónimo, se transformó en el lugar del artista, del poeta, tal y como plasmó Baudelaire en 1857 en «Las Flores del Mal». Cada vez más distanciados del arte oficial, los artistas se alejaron de la sociedad y de todo lo que representaba. Una de las vías de escape fue la de la vida del “arte por el arte”, con la denuncia de una sociedad en la que no querían participar. El alejamiento llegó a ser físico, como sucedió con la marcha de Gauguin a Oceanía o de Rimbaud a África).

No tienen conocimiento de muchas de las particularidades del lugar en el que habitan, ni, mucho menos, nuestra perspectiva de lo que estaba aconteciendo en los diferentes ámbitos políticos, económicos, artísticos e intelectuales allá por el primer semestre de este año, así que no pueden ver las diferentes tramas del tejido histórico en el que se halla sumida su familia y el resto de vieneses; desde la prosperidad económica de la capital de los Habsburgo al desarrollo de diversos partidos de masas modernos que desafían la hegemonía liberal – socialcristianos antisemitas y pangermanos, socialistas y nacionalistas eslavos–, pasando por la singular existencia de una aristocracia todavía influyente y, de manera especial, la presencia de una burguesía que, a diferencia de la francesa e inglesa, ni ha logrado destruir la aristocracia, ni se ha fusionado plenamente con ella; una burguesía a la que pertenece un numeroso y próspero grupo de judíos que es en su conjunto profundamente leal y dependiente de “su” emperador (Fig. 20): figura paterna distante pero que les protege. (Los judíos austriacos eran “el pueblo estado” por excelencia, tal y como observara Arendt [2006] en «Los orígenes del totalitarismo». Su existencia era independiente a cualquier comunidad nacional, ya que así se lo permitía el emperador y el sistema liberal, y fueron ocupando paulatinamente el lugar que dejara en la sociedad la antigua aristocracia. Exactamente por esa posición, fueron atacados por los nacionalistas a medida que estos trataban de debilitar el poder central de la monarquía. Al estar presentes en las agrupaciones nacionales y doctrinarias del imperio, nunca intentaron escindirlo ni desmembrar al emperador que era para ellos supranacional).

Es 30 de Julio. La ciudad es gobernada por Karl Lueger (1859-1910) (Fig. 21), alcalde antisemita socialcristiano.

Es su segundo verano de gobierno en Viena. La ascendencia liberal ha llegado a su fin definitivamente tras el reconocimiento de este nombramiento llevada a cabo –en dos ocasiones– por un electorado compuesto en su mayoría por una masa abandonada o rechazada

por el liberalismo. Por un lado, la de aquellos artesanos y estudiantes que no apoyaban a su adversario político –el parlamentario Georg von Schönerer (1842-1921) (Fig. 22)– que desarrollaba, como él, técnicas camorristas extraparlamentarias, y por otro, la de las minoría de clase media vienesa atraída por su elegante y frío estilo.

En la nueva política de masas ya no hay cabida para el veto imperial.

Aunque ambos políticos iniciaron sus carreras como liberales, las finalizaron como antiliberales, y emplearon el antisemitismo para movilizar a elementos inestables, sus caminos fueron ciertamente opuestos. Schönerer, enfurecido y resentido, transformó una tradición de la Vieja Izquierda –el nacionalismo democrático *grossdeutsch* (este ideal de 1848 surgió de los revolucionarios democráticos alemanes que intentaron suplantarse el sistema de estados monárquicos no nacionales por una república unitaria pangermana)– en una ideología de la Nueva Derecha pangermana racista, y Lueger, frío y elegante, la ideología de la Vieja Derecha –el catolicismo político austriaco– en una ideología de la Nueva Izquierda: el socialismo cristiano.

De los dos, el más instigador en la liberación de los instintos destructivos fue Schönerer, con su poderoso llamamiento antisemita, pero fue Lueger, con su alcaldía, quien quebró definitivamente la era del hombre racional y empírico, limitando su antisemitismo para atacar al enemigo liberal. (Hay que señalar que el antisemitismo social existente en la sociedad austriaca quedó reflejado en 1880 con la primera Sociedad para la Defensa del Trabajador Manual, de orientación antisemita, que fue absorbida dos años después por el Sindicato Reformista Austriaco. Los artesanos radicales de Viena consideraban que como los comerciantes judíos de clase baja y los propietarios de grandes almacenes atraían a la mayoría de los consumidores, sus puestos tradicionales estaban amenazados por ellos, razón por la que eran antisemitas [Schorske, 1981]).



El 30 de julio de 1898, Karolina dio a luz una niña que llegó a la vida llorando, como todos. Se dice que William Shakespeare escribió que lloramos al nacer porque venimos a este inmenso escenario que lo es de dementes. Pero como sabemos, los seres humanos lloramos nada más nacer porque necesitamos aire para llenar nuestros pulmones y mantenernos vivos.

El aire es nuestro bien máspreciado y el menos reconocido para la mayoría. «Una persona moribunda grita, "¡Aire, dadme aire!" habiendo olvidado lo más importante: para librarte del miedo a la muerte, antes de nada, necesitas respirar» (Makarova, 1998, p.81), escribiría a una amiga esta recién nacida siendo ya una mujer; la misma niña cuyo hilo vital, 46 años más tarde, cortaría la Moira Átropos en una cámara de gas.

7.3.3. INICIO COMO ACONTECIMIENTO –EL NACIMIENTO DE FRIEDL–

En este texto hemos presentado “Viena, 30 de julio de 1898” como un acontecimiento. El del nacimiento de Friedl Dicker-Brandeis.

Si es posible, toda biografía debe incluir la fecha y lugar del nacimiento porque nacer es venir al mundo. Se aparece, se emerge en él y se hace en un tiempo y espacio ya medidos, ya nombrados, explicados por el hombre en eso que llamamos Historia (una cosa es la Historia, aquello que registramos para la memoria colectiva, y otra la vida de la gente que existió en el periodo histórico fijado).

El nacimiento, además de esa dimensión de llegada, nos remite a lo que de comienzo e imprevisible tiene el nacer; metáfora de todo inicio humano. La venida de un recién nacido siempre nos da a pensar porque nos encontramos ante lo nuevo humano por excelencia. En tanto origen y comienzo posibilita a quienes estamos formados, curtidos y obsoletos entrar en contacto con el universo de lo que se estrena, de lo fresco, de lo inédito (Bárcena 2004). El infante requiere que despluguemos las condiciones y requisitos que favorezcan su crecimiento –el crecimiento de lo diferente, lo distinto, lo extranjero– inviable sin realizar un “aprendizaje de lo nuevo”.

El que acoge lo ajeno debe necesariamente aprender. No hay vida tras el nacimiento sin aprendices; aprende el que nace y lo hace el que le recibe. Aquel todo lo necesario para existir en el mundo, y éste lo oportuno para abandonar lo conocido, para internarse en lo novedoso, en el comienzo, en lo diferente (recibir y acoger la infancia implica necesariamente la aceptación de un proceso, de la diferencia que se construye en su otredad bien definida. Requiere respeto y amor por un otro distinto a nosotros por más que se origine en nuestras entrañas), que no es sino apertura y donación. Se regala al ser nacido la palabra propia en espera de que se exprese con la suya y se le otorga por vez primera, un lugar en el que ser cuando no es posible decir (Bárcena, 2004).

El aprendizaje de lo nuevo requiere siempre asombro. Nos remite a nuestra propia infancia y a cómo nos sorprendíamos con aquello que, al experimentarlo, hacía experiencia en nosotros. Posición opuesta «a la idea moderna de experiencia, según la cual el sujeto experimentado es aquél que no se extraña, aquél cuya experiencia previa le protege del choque de lo nuevo» (Bárcena, 2004, p.39).

La belleza de la metáfora del inicio –conocida y utilizada tanto por artistas como por terapeutas– reside entender así el aprendizaje humano. Nos facilita hallar nuevos comienzos allá donde pareciera haber solo finales. Favorece el encuentro con la vida como si se hubiera entrado en ella por vez primera, sin pre-juicios.

Tal y como anticipábamos en anteriores apartados, ¿no se trataría de entender la vida como un renacer continuo entre el nacimiento y la muerte? ¿Aprovechar los incesantes renacimientos en los que actualizar lo antiguo? Aprender en y de la finitud humana que no se

trata de comenzar, sino de continuar (si de aprender se trata, la vida de Friedl Dicker-Brandeis enseña): nadie aprendió a nacer del mismo modo que no se aprende a morir. «La vida solo es posible reinventada» escribió la poeta brasileña Cecilia Meireles (1942): todos hemos tenido que darnos forma inventándonos, poniéndonos en riesgo cada vez que nos adentramos en lo incierto. Como ya sabemos por Zambrano, no hay guías de viaje que nos orienten certeramente –motivo por el que es posible desorientarse en el trayecto–, y por eso hay que ser valientes para internarse en lo desconocido. Sin embargo el arrojo no parte del vacío, de la insensatez de una acción sin sentido: el mundo está lleno de promesas que aunque no se pueden garantizar, son como faro en la noche (sin duda José Agustín Goytisolo [1979] lo sabía y por eso escribió tantas promesas a su hija Julia en el poema por su nacimiento «Palabras para Julia», el canto a la voluntad de permanecer. «La vida es bella, ya verás/ cómo a pesar de los pesares/ tendrás amigos, tendrás amor»).

Una promesa nos calma aunque sepamos de su fragilidad, porque sin ella ¿cómo enfrentar el futuro? Ese es el valor de las promesas: por miedo las pedimos y por amor las ofrecemos.

Por afecto Viktor se la escribió a Friedl el 30 de Julio de 1944 en Theresienstadt –«seremos amigos para siempre»–, y ella la debió recibir con el alivio con que toda promesa se recoge: un faro en la oscuridad, un “para siempre” en aquel espacio en el que constataban, de una manera atroz, que el infinito no es parte de la naturaleza humana y que la única posibilidad que tenían para seguir adelante, y eso lo sabían bien, era reinventarse y seguir asombrándose.

Solo por eso el compositor pudo regalar a su amiga la misma canción de Wendla en el jardín veintiséis años después. Él era artista, y como tal, sabía que la música se re-nueva cada vez que se interpreta.



En aquel cumpleaños Friedl también recibió de su sobrina Eva y la amiga inseparable de esta, Gerti, un ramo de flores silvestres. Las puso en una jarra blanca y el arte las extendió por el campo –de concentración–: ella pintó dos acuarelas; una con una llave (Fig. 23), otra sin ella y los niños variaron sus representaciones, en la jarra, en grupo, aisladas, en los prados... Se han conservado collages, bordados, dibujos de flores –representaciones constantes a lo largo del cautiverio infantil– (Fig. 24, 25).



Por el 46 cumpleaños de la artista Friedl Dicker Brandeis, Terezín, una antigua ciudadela del siglo XVIII convertida en 1941 en campo/gueto por los nazis, se llenó de flores.



Fig.1: Ullmann



Fig. 2: Schoenberg



Fig. 3: Hago, deshago, rehago. Bourgeois



Fig.6: Kohlmarkt y la Michaelerplatz

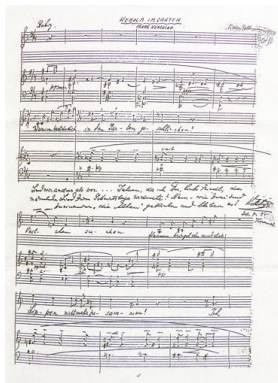


Fig.4: Wendla en el jardín



Fig.5: Klimt



Fig.7: Ver Sacrum



Fig.9: Casa Goldmann



Fig.8: Karlplatz



Fig.10: Kraus

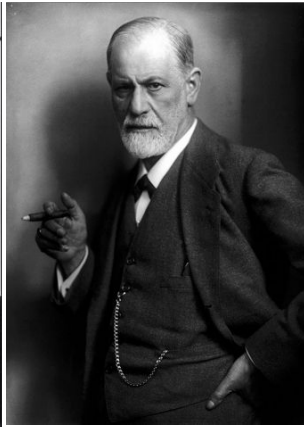


Fig.11: Freud



Fig.12: Bergasse, 19



Fig.15: Franz Cizek



14: Hofmannsthal

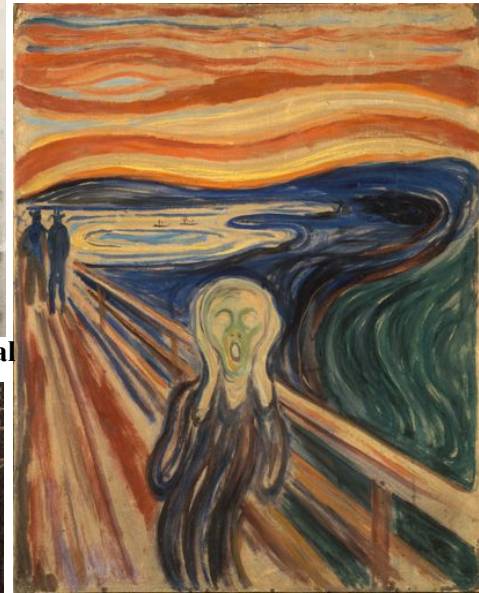


Fig.19: El grito



Fig.17: Café Central



15. Schnitzler



Fig.16: Hahngasse. 2012



Fig.18: Estación de Unter-Döbling



Fig.20: Francisco José I



Fig.21 Lueger



Fig.22: Schönerer



Fig.23: Ramo de flores con llave



Fig.24: Autor desconocido



Fig.25: Doris Weiserová (1932-1944)



7.4. NOSTRA RES AGITUR (EL ASUNTO NOS CONCIERNE)

El transporte de Friedl Dicker-Brandeis y su marido Pavel a Theresienstadt, el 17 de diciembre de 1942, introduce el análisis posterior sobre este gueto checo.

7.4.1. EL MOSQUITO CONTRA EL ELEFANTE

Se presenta la resistencia que sucedió en el gueto checo de Theresienstadt a través de la cultura y la situación de enorme desventaja de los prisioneros frente al totalitarismo nazi; una similar a la del humanista del siglo XVI Castellio frente al teólogo fundamentalista Calvino, y que aquel describió como “el mosquito contra el elefante”.

7.4.2. TEREZÍN/THERESIENSTADT

Tras el estudio histórico de la gran y pequeña fortaleza que componían el complejo defensivo de Terezín, se estudia detalladamente tanto los usos para los que fue elegido en “la solución final” nazi sobre el “asunto de los judíos”, como los acontecimientos ocurridos en él, convertido en gueto en 1941. Igualmente se analizan las características de un *lager*, campo de trabajo o exterminio nazi, y del propio gueto de Theresienstadt: la resistencia que en él se produjo a través de la cultura; su organización –Consejo de Ancianos y departamentos, especialmente el de Tiempo libre, encargado de la organización de la cultura que caracterizó a Terezín; la superpoblación; las diversas nacionalidades de los internos y su convivencia; las colas; y/o la falta de intimidad en él.

7.4. NOSTRA RES AGITUR (EL ASUNTO NOS CONCIERNE)

Matar a un hombre no es defender una doctrina, sino matar a un hombre.
Sebastian Castellio.

Si bien no todas las víctimas eran judíos, sí todos los judíos fueron víctimas.
Elie Wiesel.

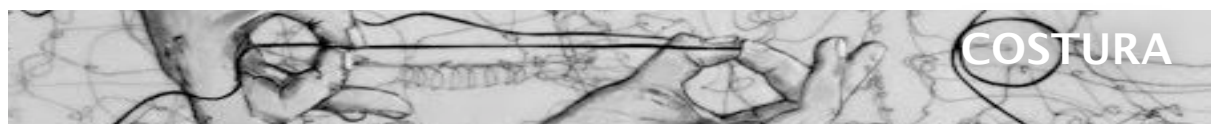


Un 17 de diciembre de 1942 Friedl Dicker-Brandeis realizó junto a su marido y otras 649 personas más, el que fue su penúltimo traslado. Fue un recorrido en tren por la República Checa desde el pueblo de Hradec Kralove hasta Theresienstadt.

Los nazis utilizaban el sistema ferroviario para trasladar judíos de un lugar a otro de Europa de manera tal que se hiciera imposible utilizar el término viaje para referirse a las deportaciones. El régimen que acostumbraba a manipular los términos para desvirtuar las atrocidades que cometía, nunca intentó hacer referencia a las deportaciones como viajes. Quizás porque aquellos movimientos en tren no podían ser escondidos y por tanto, no se podía sino hablar de “transportes” para aludir al acto de trasladar en vagones de carga a aquellos seres, reducidos ya a cuerpos devaluados, hasta algún lugar diseñado para su exterminio. Algunos pudieron sobrevivir y dar testimonio de lo increíble vivido.

Algunos. De aquel transporte “Ch” que llegó a Terezín en los últimos días de otoño, 52 personas lo consiguieron; Pavel fue una de ellas. (Según el libro de Adler citado en Makarova [2004]:

A finales de 1942, 254 transportes habían traído a 101.761 personas; de ellas 43 871 fueron deportadas para su exterminación y 15.891 murieron en la ciudad. El 31 de diciembre de 1942, 49.397 vivían en el gueto: 24.500 habían llegado del Protectorado, 17.000 de Alemania y 7.000 de Austria. El 33% de la población era mayor de 65 años. De un total de 3.541 niños entre 3 y 18 años, más de 2.000 fueron alojados en los hogares infantiles. [p.695])



7.4.1. EL MOSQUITO CONTRA EL ELEFANTE

Desde el punto de vista del espíritu, las palabras "victoria" y "derrota" adquieren un significado distinto. Y por eso es necesario recordar una y otra vez al mundo, un mundo que solo ve los monumentos de los vencedores, que quienes construyen sus dominios sobre las tumbas y las existencias destrozadas de millones de seres no son los verdaderos

héroes, sino aquellos otros que sin recurrir a la fuerza sucumbieron frente al poder, como Castellio frente a Calvino en su lucha por la libertad de conciencia y por el definitivo advenimiento de la humanidad a la tierra.
Stefan Zweig. Castellio contra Calvino.

9 DE DICIEMBRE DE 2011

Escribo frente a las buganvillas violetas de la terraza de un Riad de Marrakech, Marruecos. He recorrido la medina llenando mis sentidos de colores, olores y sonidos (Fig. 1); allí los curtidores, más allá la plaza de las especias, en este ático las voces de los niños jugando en la calle.

Al reflexionar sobre lo vivido, entiendo que no hay dos tiendas idénticas en el mismo zoco del mismo modo que éste no es igual a otros marroquíes conocidos. Esto es así porque los seres humanos diferenciamos los lugares que habitamos. Somos variados y singularizamos nuestros entornos distinguiéndolos siempre por muy iguales que parezcan, por muy semejantes que sean la situación de los moradores. Por la diferencia de los Zocos se me hace evidente por qué no hubo un gueto ni campo de concentración de la segunda guerra mundial exacto a otro –por más que hubieran sido instaurados para equiparar y uniformar–: sí, las personas que los ocuparon fueron distintas y en cada uno las condiciones de vida fueron similares y fueron diferentes. La diversidad acompaña a los seres humanos.

Cambiar de cultura ha favorecido esta apreciación.

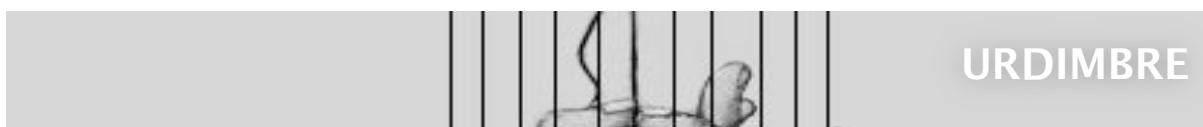


UN GUETO/CAMPO AL NORTE DE PRAGA

En el Tercer Reich hubo un espacio que aunque parecido a otros, fue muy diferente. Fue gueto y fue campo de tránsito. Un rincón de la Europa Oriental en el que por su diferencia administrativa y sobre todo humana, sus habitantes fueron capaces de generar y promover cultura en un recinto diseñado para destruir cualquier vestigio de humanidad. Este lugar fue Theresienstadt, un gueto/campo que ha demostrado que es posible organizar una actividad artística bajo el dominio de la violencia absoluta; que la esperanza no es fantasía, sino un modo claro de resistencia activa.

Allí, en el centro del horror, además de las personas que se mantuvieron con vida inhibidas, sometidas y/o asustadas a causa de un sistema bien organizado para aniquilar cualquier vestigio de libertad humana, las hubo que lo hicieron conservando y cultivando cualidades humanas tales como la verdad, la belleza y la bondad (analizadas por Howard Gardner [2011] como portadoras de enseñanzas para la humanidad del siglo XXI). Mujeres y hombres que se enfrentaron al totalitarismo como han hecho a lo largo de la historia tantos seres a los que se les ha denominado “espíritus libres” –espíritus porque a pesar de los tormentos corporales a los que fueron sometidos, nunca se doblegaron al abuso–.

Aquellos de Theresienstadt opusieron resistencia cuidando a sus niños y jóvenes con lo más humano que tenían, la cultura, y por su situación de enorme desventaja frente al nazismo parecería lógico añadir al lado de cada uno de sus nombres un “actuó como David contra Goliath”. Esta imagen sería acertada si su pelea hubiese sido, como la de tantos otros coetáneos suyos, armada. Mas como se situaron en ella desde lo más humano que tenían, la esperanza y la utopía (anexo 15.11.), estuvieron mucho más cerca de la descripción que por carta hizo de su situación y de sí mismo el humanista del siglo XVI Castellio a su amigo Amerbach (Zweig, 2010), tras enfrentarse al teólogo fundamentalista Calvino por la libertad de espíritu: la “del mosquito contra el elefante”.



En el verano de 1944, en los últimos tiempos de la guerra, parte de la cultura producida en aquel gueto/campo de tránsito que existió durante tres años y medio fue utilizada cínicamente por los nazis como instrumento de engaño y difusión para mostrar al mundo la buena calidad de vida de sus residentes judíos. En la propaganda nacional socialista Theresienstadt fue presentada como una “ciudad balneario” donde los judíos alemanes ancianos podían “jubilarse” con seguridad.

Por este motivo, los alemanes que vieron las escenas de la película en el otoño de 1944, cuando padecían las penalidades de la guerra, envidiaron la suerte de los judíos que dentro de aquella ciudad podían ir al café a oír tocar jazz.

7.4.2. TEREZÍN/THERESIENSTADT

TEREZÍN (1780-1941)

A unos 60 Km de Praga, al noroeste de la región de Bohemia y en la confluencia de los ríos Elbe y Eger, el emperador austrohúngaro José II creó entre 1780 y 1790 una plaza fuerte para proteger al imperio de una posible incursión prusiana, compuesta por una villa de guarnición y una fortaleza próxima a ella —conocidas ambas como la gran y la pequeña fortaleza—. El nombre que puso a este emplazamiento fue el de Theresienstadt (Fig. 2), Villa de Teresa, en memoria a su madre fallecida en 1780, la emperatriz María Teresa.

La gran fortaleza (Fig. 3) fue diseñada por arquitectos italianos que le dieron una forma poligonal por ser ésta la que mejor cumplía con su función de defensa (una estrella de ocho puntas que albergó a miles de seis bordadas, pensada originariamente para no dejar entrar, y utilizada para no dejar salir. Un espacio nombrado idóneamente, pues su denominación hacía referencia al antisemitismo más rancio de la Europa del XVIII, el de la emperatriz María

Teresa [1717-1780], considerada la monarca más antisemita de la época) que podía albergar a 6.000 habitantes entre viviendas privadas y cuarteles; y la pequeña (Fig. 4), al otro lado del río Eger, que servía como centro de prisión.

Aunque la villa dejó pronto de cumplir la función para la que había sido diseñada, la pequeña fortaleza siempre albergó prisioneros. (Sin duda el más famoso de ellos fue Gavrilo Princip [1894-1918], el asesino del Archiduque Francisco Fernando [1863-1914] y su esposa Sofía [1864-1914] en Sarajevo, quien murió el 28 de Abril de 1918 en la celda nº 1 de tuberculosis).

Tras el *Anschluss*, la anexión de Austria en marzo de 1938, Hitler (1889-1945) reclamó los Sudetes de Checoslovaquia –las regiones de la frontera con Alemania de Bohemia, Moravia y Silesia–. Un año después, el 16 de marzo de 1939, llegó al Castillo de Praga y proclamó un protectorado alemán –Protectorado de Bohemia y Moravia– haciendo desaparecer la República Checoslovaca tras la rendición firmada el 15 de marzo por el presidente Emil Hácha (1872-1945) ante las presiones externas e internas de su país –a causa de la ocupación de los Sudetes desde octubre de 1938 y la declaración de independencia de Eslovaquia y Rutenia–.

La presencia de la Gestapo de Praga en Terezín data desde el 10 de junio de 1940, día en el que se instalaron en la pequeña fortaleza para encerrar y torturar en ella a los “enemigos del Reich” –opositores, resistentes y judíos (los menos)–. Allí más de 32.000 detenidos enfermaron entre sus muros antes de ser enviados a otras prisiones o campos de concentración mientras trabajaban forzosamente en penosas condiciones –especialmente en las minas cercanas a la fortaleza–; de ellos, 2.600 murieron entre sus muros.

Por otro lado, además de funcionar como prisión, fue cuartel de la Inteligencia alemana para evaluar lo que sucedía en la gran fortaleza y alrededores.



LOS APOSENTOS DE LAS SS SE LLENARON DE COMIDA... ¡KOSHER!

14 DE MAYO DE 2009

Elena Makarova presentaba un nuevo proyecto/exposición de uno de los artistas del gueto de Terezín, Petr Kien (1919-1944) (Fig. 5). (Hoy en día se le conoce sobre todo como el libretista de la ópera «El Emperador de Atlantis» de Viktor Ullmann, compuesta en él. Por desgracia, sus obras de arte, poesía y obras de teatro se han mantenido prácticamente desconocidas). Semanas atrás me había invitado a la inauguración y habíamos quedado para conocernos tras seis años de correos sobre Dicker-Brandeis.

David (otro nombre judío fundamental en mi biografía) y yo cruzamos la campiña checa en plena primavera. Aunque amenazaba lluvia, el sol terminó imponiéndose (Fig. 6).

Entramos en la pequeña fortaleza. En el cuarto patio, habitualmente vacío, encontramos varias filas con sillas de madera plegables frente a un escenario con un piano, un banco de madera, y unos paneles con dos enormes fotos: una del artista, y otra de él con su familia.

Buscamos entre los numerosos asistentes a quien pudiera ser Elena y no pudimos hallarla hasta que subió al escenario. Ella era la mujer de pequeña estatura que no paraba de sonreír y saludar a la gente desde arriba (Fig. 7).

Familiares de Petr Kien estaban presentes; una hermana suya, adolescente en la foto ampliada, era ahora una anciana mujer (Fig. 8). Numerosas personas habían venido desde Israel, Estados Unidos, Alemania, República Checa... Elena habló, saludó, dio las gracias y nos invitó a pasar a visitar la exposición en los antiguos dormitorios de los presos. Pero antes, la música lo ocupó todo. El violín rasgó el aire y se levantó un viento repentino que dejó de soplar en el instante mismo en que se perdió la última nota. Imposible no imaginar que muchos vinieron a acompañarnos en aquel instante. Al viento se le considera un elemento purificador; todo se lo lleva, todo lo limpia.

La exposición era hermosa, Petr Kien un artista increíble (Fig. 9). Qué gran creador con solo 25 años de vida. Qué tristeza sentimos, una vez más, pensando que alguien con tanto talento muriera asesinado en Auschwitz al inicio de su vida adulta y, al mismo tiempo, qué satisfacción atestiguar que el mandato judío *Zajor*, recuerda, hubiera vuelto a cumplirse y con él, Petr Kien arrancado de las garras del olvido.

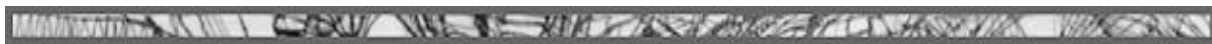
Cuando finalmente nos encontramos en el patio, Elena llevaba los brazos llenos de ramos de flores. Yo le entregué una rosa mientras me presentaba. En aquel momento se deshizo el malentendido que mi nombre había producido durante años y del que yo no había sido consciente. El nombre de Raquel solo existe en español y Elena había creído estar escribiéndose con un varón que se llamaba “R-a-c-u-e-l”. ¡Yo era mujer! Reímos juntas. Nos presentó a los suyos, a sus amigos, siempre repitiendo mientras reía: «Esta es *Rahel*, una hermosa mujer que viene de Madrid porque escribe sobre Friedl».

Nos invitó a la comida que ofreció tras la inauguración, y fuimos caminando juntas (Fig. 10) hasta el segundo piso de un edificio que mostraba conocer perfectamente. Allí, entre centros de flores, había comida y bebida para celebrar la vida (Fig. 11). Todos hablaban, bebían y comían sonriendo. Elena, de vez en cuando, se subía al alféizar de una ventana a saludar a los invitados que estaban en el patio. ¡Tan jovial, tan alegre! Podía imaginarme a Friedl haciendo exactamente lo mismo. Todo era fiesta, y ¡estábamos en las habitaciones que tiempo atrás fueron las oficinas de los SS de la pequeña fortaleza!

Nos despedimos de Elena y de su gente.

No cabía mayor agradecimiento por su calurosa acogida. Antes, di una vuelta por la sala para ver las mesas tan bellamente dispuestas con sus flores y colores... en una, un poco apartada, un cartel anunciaba: “comida Kosher”. (Nombre que reciben ciertos productos

alimenticios e indica que respetan los preceptos de la religión judía, y que por tanto se consideran puros y aptos para ser ingeridos por los practicantes de dicha religión).



THERESIENSTADT (1941-1944)

El 10 de octubre de 1941, cuatro meses más tarde de la llegada de la Gestapo a la pequeña fortaleza, el segundo mando de las SS y nuevo Protector de Bohemia y Moravia, Reinhard Heydrich (1904-1942) –quien dirigiría en enero de 1942 la conferencia de Wannsee en la que se planificó el exterminio de los judíos de Europa–, presidió una reunión en la que participaron entre otros dirigentes de las SS, Adolf Eichmann (1906-1962) y Karl Hermann Frank (1898-1946). (La relevancia histórica de este encuentro radica en las personas que se reunieron pues demuestra que el establecimiento del gueto fue una decisión del *Reichssicherheitshauptamt*, la Oficina Central de Seguridad del Reich [RSHA]). En ella se decidió el destino de Theresienstadt, estableciendo sus tres usos principales en el único gueto creado en un lugar en el que nunca habían habitado los judíos.

Primero, el de reagrupamiento de los judíos de Bohemia y Moravia. En un principio pensado para mayores de 65 años, veteranos de la Primera Guerra Mundial discapacitados o condecorados y celebridades regionales, nacionales o internacionales de suficiente renombre como para generar preguntas sobre su destino tanto dentro como fuera del Reich.

Segundo, para la explotación de los judíos antes de su deportación a los campos de trabajo, de concentración y de exterminio del Este –Auschwitz, Belzec, Chelmno, Maidanek, Sobibor o Treblinka–. (Una vez realizada la reunión, el 10 de octubre, se iniciaron en el 17 las deportaciones de judíos checos hacia el Este con el primer transporte desde Praga hacia el gueto de Lodz).

Tercero, el de ciudad modélica para ocultar la Solución Final y mostrar la “buena” calidad de vida de la que disfrutaban los judíos bajo la protección de los nazis. (Para ello el 13 de septiembre de 1942, uno año después de su implantación, ya se habían abierto hasta ocho tiendas en donde los judíos podían comprar ropa de segunda mano y otros bienes de los confiscados tanto a los judíos del Reich como a ellos mismos a su llegada al gueto. Para el 8 de diciembre de 1942 se había inaugurado una cafetería frente a la plaza principal de Theresienstadt, para que los presos pudieran reunirse y escuchar música. Para el 12 de mayo de 1943 se había creado un banco con una moneda propia con el rostro de Moisés, con la que pagar a los trabajadores y con la que comerciar dentro de las murallas –billete diseñado por el artista Petr Kien (Fig. 12), y que se dio, con otros diseños, en otros guetos como Lodz, Cremona o Westerbork [Feinstein, 2005, p.192]–, y, además, se renombró al “gueto de

Theresienstadt” como “asentamiento judío” –este juego con las palabras se extendió de tal modo que las órdenes diarias se transformaron en “información de la administración autónoma”, publicadas en forma de carteles decorativos–; y para julio de 1943 se habían cambiado los números y letras al estilo militar de calles y edificios por nombres civiles, a fin de que los amigos o familiares no sospecharan nada cuando les enviaban paquetes).

De muros para afuera, fachada para la operación de exterminio de los judíos; un “sitio de implantación judío”, como fue denominada en la película propagandística que se rodó tras la visita de la Cruz Roja –la cual atestiguó que en el campo se daban las condiciones suficientes para vivir adecuadamente– (Anexo 15.12.). De murallas para adentro, su doble característica de campo y gueto: espacio para la reclusión y el aislamiento, y campo de concentración y de tránsito para los judíos de la Europa central en su ruta hacia Auschwitz y otros campos de exterminio o trabajo.



ESTO NO FUE NUNCA UN LAGER

Terezín fue un gueto/campo de tránsito. No fue un *lager* (término eufemístico con el que los nazis denominaban a los campos de trabajo o concentración; decir hoy en día *lager* en el contexto nazi, es hacerlo de estos campos), un campamento como tal; su estructura administrativa era la de un gueto, y además, uno destinado a ser un escaparate para el mundo (Anexo 15.13.).

En Terezín el mal nazi era la norma, pero hubo circunstancias que permitieron preservar la humanidad de sus víctimas –terribles, pero aún aceptables para la mente humana; infernales sí, pero en una comunidad aún identificable que permitió una vida cultural–.

Los que allí vivieron, respecto a los que lo hicieron en los campos, fueron en cierto modo –increíble decir esto– privilegiados, pues sus «condiciones eran tolerables, hasta el punto de permitirles, por ejemplo, escribir y conservar sus apuntes» (Levi, 2001, p.16). No lo digo yo, que sería obsceno, lo dice Primo Levi, el escritor sobreviviente a Auschwitz más popular. Los prisioneros “privilegiados” eran, según él, la masa de los guetos.

A diferencia de Levi (2001) –que lo deja claro y escrito–, nosotros no vamos a diferenciar los sufrimientos entre ambos espacios, sería malicioso, inhumano. Pero debemos señalar que en la realidad de los campos de exterminio, la vida cultural, como fue organizada en Terezín, era del todo imposible, especialmente en Auschwitz, el lugar del mal absoluto. (En los de concentración, de trabajo y tránsito aunque no aconteció nada similar a Terezín, sí que hubo creación. Así, por ejemplo, en el museo judío de Ámsterdam quien escribe, en julio de 2012, se encontró obras realizadas por los niños del campo holandés de Westerbork muy

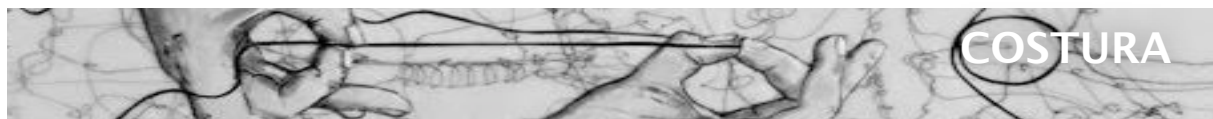
similares a las de Terezín. En Auschwitz, aunque es cierto que hubo gente que llegó a realizar dibujos, que tocó música para los nazis, que hizo teatro y que dio muestras de solidaridad con los otros, no hubo un cultivo del arte como tal, pues aquel espacio atroz fue tan inhumano que acabó con casi todo vestigio de la humanidad de sus internos, sobre todo en los que pasaron en él más tiempo).

Auschwitz representa el máximo sufrimiento; el cuerpo hambriento, sediento y doliente supremo que aniquilaba cualquier rastro de lo humano en sus internos:

[...] El espacio de reflexión, de raciocinio, de sentimientos, había sido anulado. Habíamos soportado la suciedad, la promiscuidad, la desposesión sufriendo mucho menos de lo que habríamos sufrido en una situación normal porque nuestro parámetro moral había cambiado. Además, todos habíamos robado: en las cocinas, en el campo, en la fábrica, en resumidas cuentas “a los otros” a la parte contraria, pero habíamos hurtado; algunos (pocos) habían llegado incluso a robarle el pan a su propio amigo. Nos habíamos olvidado no sólo de nuestro país y de nuestra cultura sino también de nuestra familia, del pasado, del futuro que habíamos esperado, porque, como los animales, estábamos reducidos al momento presente. De esta situación de abastecimiento habíamos salido sólo a intervalos, en los poquísimos domingos de descanso, en los minutos fugaces antes de caer dormidos, durante la furia de los bombardeos aéreos, y eran salidas dolorosas, precisamente porque nos daban ocasión de medir desde afuera nuestro envilecimiento. (Levi, 2001, pp.69-70)



En este “sitio de implantación judía” hubo hacinamiento, hambre, muerte y resistencia. Uno de los objetivos pedagógicos del Museo de la Memoria del Holocausto, Yad Vashem (inaugurado en 1946, y Premio Príncipe de Asturias de la Concordia en el 2007 [Fig. 13]) es mostrar que, frente a la imagen pasiva que de los judíos se ha ofrecido ante el Holocausto (hasta o desde formas míticas), hubo resistencia. La de Terezín fue espiritual, esto es, proveniente de una de las características propias del espíritu humano, la cultura.



RESISTENCIA

La resistencia es una toma de conciencia. Resistirse entonces era contrabandear un pan. Uno de los sistemas elegidos para acabar con los judíos era matarlos de hambre. Se entregaban 180 calorías por día. Un poco de pan y verdura podrida. Contrabandear

comida era una posibilidad de resistencia consecuentemente. Hombres, mujeres y niños pagaban con su vida por ello.
Nora Gaon.

El relato del Holocausto divulgado a la gran mayoría de las personas ha omitido o pasado por encima la realidad de las resistencias judías; la de que muchos hombres y mujeres lucharon contra los nazis. En las últimas décadas los numerosos libros publicados y las películas realizadas sobre este tema han divulgado esta realidad entre el gran público.

Los actos de resistencia se produjeron en todos los lugares bajo la ocupación alemana. Sucieron a pesar de las condiciones extremadamente penosas de los judíos y de la táctica de “responsabilidad colectiva” utilizada por los nazis para evitarlos, por la que castigaban a la comunidad por los actos de resistencia individuales.

Aunque nadie cuestiona el vínculo entre resistir y resistencia, las connotaciones de ambas palabras son bien distintas. Dado que cuando hablamos de la resistencia de la Segunda Guerra Mundial identificamos a diferentes grupos organizados y clandestinos que antes o después se enfrentaban con armas a los alemanes, se hace urgente revisar qué es resistencia y qué no.

Este debate no es nuevo ya que en 1968, en Jerusalén, se llevó a cabo la Conferencia sobre las Manifestaciones de la Resistencia Judía (7-11 de abril) y se hicieron la misma pregunta. Posiblemente porque la realidad de lo vivido les presentaba situaciones de valiente resistencia que merecía ser recordada a pesar de que aquellos que habían resistido, no hubieran causado baja alguna en las tropas alemanas o hubieran acabado muriendo –morir asesinado, de hambre o enfermedad, no puede ser considerado haberse doblegado al totalitarismo–.

Ante estas circunstancias, sobrevivientes y estudiosos han ampliado el espectro de lo que significa resistencia en tanto resistir frente al enemigo. Cuando lo único que se busca es tu muerte, mantenerte con vida es un ataque claro para el que desea que desaparezcas –como lo es que tu recuerdo siga vivo tras haber hecho borrar todo vestigio de tu existencia–.

En la actualidad hablamos de resistencia en dos formas que en realidad son una: la armada y desarmada, normalmente presentadas como resistencia armada y resistencia espiritual. Una variedad razonable ya que, como atestigua la directora del área hispana del Museo La Casa de los Combatientes de los Guetos *Lohamei Haguetat* y del Museo del Niño de Israel (Galilea), Nora Gaon (2012) miembro de la resistencia armada del gueto de Varsovia:

En un tiempo de terror en que se quiere acabar con el cuerpo y con el alma, es importante decir que la resistencia no era homogénea, ya que la sociedad era heterogénea. [...] Un mito importante es que no hubo oposición judía al

holocausto. Esta difundida expresión tiene que ver con un deseo de hablar de pasividad y de falta de reacción por parte de los judíos (Apuntes de conferencia).

Los judíos fueron víctimas, que no seres pasivos –esto sigue siendo parte del discurso antisemita que les presenta como seres parasitarios incapaces de realizar algo por sí mismos, “yo”, nos decimos, “hubiera hecho algo”, y damos por hecho que ellos no lo hicieron–; la realidad es que se resistieron.

Enseñar un secreto era resistirse. Recoger información y distribuir un diario clandestino era resistirse. [...] Gritar para advertir era resistirse. [...] Rescatar un rollo de la Torá era resistirse. [...] Falsificar documentos era resistirse. [...] Registrar eventos y ocultarlos era resistirse. [...] Extender una mano de ayuda a los necesitados. [...] Atreverse a decir lo que se piensa a riesgo de perder la vida. [...] Mantenerse frente a los criminales sin armas en las manos era resistirse [...] Pelear con armas en las calles, montañas y bosques. [...] Rebelarse en los campos de muerte era resistirse [en Birkenau, en Sobibor y en otros campos hubo esfuerzos de resistencia armada]. [...] Sublevarse en los guetos entre las paredes derrumbadas, en total desesperación, era resistirse. (Gaon, 2012, apuntes de clase)

(Para Gaon, como sobreviviente, es muy importante erradicar la idea mítica tan perniciosa –y tan extendida– para el estudio del Holocausto de que los judíos fueron “como ovejas al matadero”, y desde aquí, queremos ayudar en esa erradicación).

Resistencia, como estamos viendo, no es exclusivamente sinónimo de rebelión o guerrilla, sino de actos que los individuos de un grupo llevan a cabo para defenderse. Esta es la clave, resistirse a morir ya era un verdadero acto de resistencia contra el proyecto genocida nazi, y cada cual lo hizo realidad a su modo.

Nuestro estudio se centra en las llamadas resistencias espirituales, las llevadas a cabo en Theresienstadt con las actividades culturales.

Según el Museo Memorial del Holocausto de los Estados Unidos [USHMM]:

Por resistencia espiritual se entiende el intento de las personas de mantener su humanidad, integridad personal, dignidad y sentido de la civilización frente a los intentos nazis de deshumanizarlos y degradarlos. En general, la resistencia espiritual se refiere al rechazo a permitir que se quiebre el espíritu de la persona en medio de la degradación más horrible. Las actividades culturales y educativas, el mantenimiento de la documentación de la comunidad y las prácticas religiosas clandestinas son tres ejemplos de la resistencia espiritual. (Resistencia espiritual en los guetos [s. f.]),

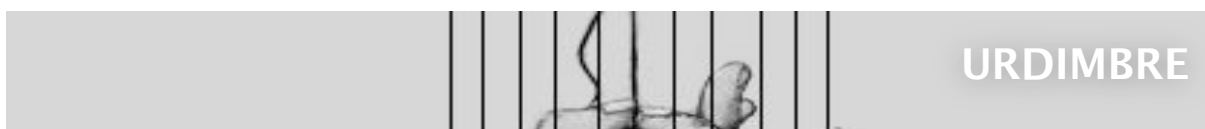
Hoy en día ya no cabe duda alguna de que la cultura es una forma clara de resistencia activa –y para aquellos que buscamos vivir en el mundo sin violencia, de enorme valor–.

El alcance de la resistencia espiritual es formidable, como reflejaron en cartas y diarios tanto los sobrevivientes de Theresienstadt, como los que perecieron. Una actitud cuya transcendencia fue ya reconocida mientras sucedía entre aquellos que sufrían la persecución. El Dr. Josef Bondy (1893-1979), patriota checo perteneciente al grupo de Salus de Terezín (nombre del grupo que hace referencia a su fundador Miloš Salus [1896-1944], quien organizó un servicio cultural cuya tarea era "informar y animar" a los reclusos. Quizá el grupo más clandestino de los que organizaron conferencias en el gueto debido a que muchos de sus miembros eran comunistas y que las conferencias y seminarios eran en checo) vio las actividades culturales del gueto «como una de las más brillantes páginas de la lucha de la gente checa por su liberación» (Makarova et al., 2004, p.67) (anexo 15.14.).

Lo que aconteció en Theresienstadt, a pesar de estar aparentemente tutelados por el departamento de Tiempo libre, se trató más que de una estrategia –algo planificado–, de una necesidad aguda que llevó a artistas e intelectuales a realizar prácticas que les mantuviese ligados con la vida que habían conocido antes de que el horror nazi les atrapara: si recordaban quienes fueron, se situaban contra la ideología que buscaba su extinción; si mantenían su humanidad, había una esperanza.

Helga Weissová (1929), célebre sobreviviente de Terezín por sus más de 100 dibujos realizados durante su encarcelamiento –instada por su padre a que dibujase todo lo que viera, (Fig. 14)–, se negó a permitir que los nazis quebraran su espíritu creativo; así, aunque prohibieron las fotografías, no pudieron evitar que Helga dejara de dibujar. Del mismo modo que no pudieron impedir que Friedl Dicker-Brandeis transmitiera esperanza a los niños que dibujaron con ella, al tiempo que sostenía su humanidad –la de ellos, la suya propia– a través de la creación plástica.

La creación artística –en tanto potencia y encuentro– es impredecible y es activa. En la acción no hay letargo. Como señala Arendt «el hecho de que el hombre sea capaz de acción, significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable» (Arendt, 1993, p.202); tan improbable como crear en el abismo.



IMPLANTACIÓN DEL CAMPO, ORGANIZACIÓN Y CONVIVENCIA

En Octubre de 1941 se informó a la Comunidad religiosa judía de Praga de la creación del gueto de Terezín para los judíos del protectorado. Ellos confiaban en que allí pasarían los días hasta que la guerra finalizase, razón por la que enviaron en dos transportes a mil

personas, jóvenes sionistas en su inmensa mayoría, para su organización y remodelación (anexo 15.15.).

Al poco tiempo, dos transportes, los *Arbeitskommando*, destacamentos de trabajo [AK], fueron enviados. El 24 de noviembre el AKI, y el 4 de diciembre el AKII. Con ellos se inició una primera fase del gueto que duró hasta junio de 1942, en la que se constituyó el primer Consejo Judío de Ancianos, *Judenrat*, elegido por los nazis entre los judíos prominentes, y que en Terezín se formó con ocho varones: siete consejeros y un presidente, el antiguo secretario del partido sionista de Praga, Jakob Edelstein (1933-1944) (Fig. 15), que lo fue hasta 1944, año de su deportación a Auschwitz. La prioridad del consejo fue proteger a los niños y jóvenes para que tras la guerra pudieran trasladarse a Palestina.

El *Judenrat* fue desde entonces el encargado de la administración interna del gueto y responsable de cualquier desobediencia o negligencia en él –solo en los guetos existieron los Consejos de Ancianos–. Además de estas responsabilidades, se ocupaban de la logística y sus servicios –desde el agua, vivienda o electricidad, hasta los asuntos judiciales–. Como judíos prominentes vivieron en estancias especiales con sus familias.

En esta fase fue cuando se decidió que la policía checa que había acompañado a los trabajadores de los dos primeros transportes para el acondicionamiento de la fortaleza, se quedara definitivamente y fue el único momento en que se produjeron ejecuciones dentro de ella.

La segunda fase comenzó el 6 de julio de 1942 con la llegada de los primeros prisioneros. El gueto de los judíos del protectorado pronto dejó de serlo para su disgusto, pues en ese verano los judíos de otras nacionalidades fueron internados en él –primero austriacos y mayoritariamente alemanes, holandeses, daneses, y del resto de países ocupados después–.

A todos se les distinguió entre adultos (mayores de 16 años) y niños. Los primeros tenían que trabajar en jornadas de 14 horas (la inmensa mayoría en las labores del gueto/campo o en talleres, aunque algunos internos salían a trabajar fuera de las murallas), y los segundos ocuparse de sus casas.

El *Judenrat* creó diversos departamentos (de economía, de nutrición, de lavandería, la asignación de espacios, de contabilidad, técnico –que supervisaba el agua, la energía, el mantenimiento y suministros de construcción así como del cuerpo de bomberos–, de bienestar social, sanidad, y tiempo libre, entre otros) y organizó la vida cultural del gueto –celebraciones religiosas, actividades educativas y eventos culturales–. Ésta fue posible por la combinación de varios factores: la gran cantidad de académicos, artistas y escritores que allí fueron recluidos y la despreocupación de las SS de lo que hacían los recluidos en su tiempo libre mientras no violaran las reglas del campo, o no supusieran subversión o sabotaje contra la política nazi. El departamento de Tiempo libre fue el encargado de dar educación a los niños, de crear una biblioteca bajo la dirección de Emil Utitz (1883-1956) (Fig. 16), de

llevarse a cabo conciertos, se compusiera, se pintara, o se interpretaran piezas musicales y teatrales.

La insólita autonomía de la que gozó el Consejo de Ancianos fue aprovechada por los que trabajaron por y desde la cultura para que ésta —una vez más tal y como ha sucedido ante la censura de las dictaduras de cualquier tiempo— se escapase por los intersticios de un brutal engranaje normativo considerado perfecto, incapaz de reconocer por su propia estructura una resistencia que no fuera violenta.

Aunque la dirección de los asuntos cotidianos recaía ciertamente en el *Judenrat*, la ilusión de una ciudadela judía autogobernada era ilusoria, y los transportes hacia el Este se producían continuamente por orden de las autoridades nazis; cualquier acto no conveniente se castigaba con la inclusión de un nombre en la lista de los que debían abandonar Theresienstadt, por lo que la población vivía constantemente con la amenaza a ser deportada.

En cuanto a la convivencia, ésta se fue deteriorando a medida que llegaban más personas y de diversas nacionalidades. (Septiembre de 1942 fue la fecha en la que el gueto alcanzó su máxima población con 58.491 prisioneros [L'équipe de la redaction de la Mémoire Vivante, 2005, p.3]). Tras pasar los obligados días en la sala de espera denominada *Schleuse*, la compuerta, eran alojadas en los cuarteles según la categoría de enfermas y sanas, y dentro de ésta última, por sexos y edades en los diferentes edificios que tenían nombres de ciudades alemanas. Las mujeres vivían en los de Dresde, Hamburgo y Magdeburgo, los hombres en los cuarteles de Hanover, y los niños en otros diferentes, las casas L. El cuartel Magdeburgo (Fig. 17) también albergaban las oficinas del Consejo de Ancianos.

En total pasaron por Theresienstadt 140.150 personas: 75.500 judíos checoslovacos, 1.150 húngaros, 42.000 alemanes, 5.000 holandeses, 15.000 austriacos, 1.000 polacos y 500 daneses (L'équipe de la redaction de la Mémoire Vivante, 2005, p.2), de los cuales 90.000 fueron deportados a otros puntos de la zona Este —casi todos perecieron— y 33.000 murieron en el interior de las murallas. Aproximadamente 15.000 fueron niños —Friedl trabajó con unos 600—; se estima que de éstos sobrevivieron, según las fuentes, entre 120 y 150.

Estos datos no son cifras vacías, sino vidas que representadas en números expresan: a) el hacinamiento en el que unas 50.000 personas, por término medio, debieron coexistir en un espacio creado para 6.000 (Edith Rueff [Ornstein], en entrevista en 1998 a Makarova [1998]:

Después de la guerra, me casé con el hermano de Franz Singer, Paul. Franz estaba viviendo en el apartamento de Paul... Me preguntó por Friedl. Pero yo no la había visto en Terezín. Fue una Babel... Yo la había asignado a la sección técnica con los artistas, a partir de sus documentos y el análisis grafológico. Pero Franz supo por alguien que Friedl había trabajado como maestra en un hogar de niños... [p.83]);

b) las epidemias que tuvieron que soportar por las pésimas condiciones de salubridad resultado de la mera aglomeración; c) los problemas de comunicación a los que debieron hacer frente debido a su procedencia variopinta, y, d) sobre todo, muestran a una comunidad de seres de muy diferentes estratos sociales, distintas lenguas, costumbres y edades (los judíos checos eran mayoritariamente jóvenes, los alemanes eran ancianos, de hecho, a muchos se les había dicho que iban a trasladarse a una ciudad balneario por cuya estancia entregaron al Reich sus viviendas. La situación real provocó que las personas mayores fueran las víctimas más vulnerables a la desesperanza, al hambre, a la enfermedad y a la muerte), **de distintas convicciones políticas** (Egon Redlich [1916-1944], sionista [citado en Makarova (2012)]: «La actividad política del gueto está aumentando mucho en todos los aspectos. A pesar de todos los problemas, los judíos estamos empezando a dividirnos en cientos de facciones, el uno contra el otro. Todo esto sería cómico si la situación no fuera tan grave»[p. 23]), **de formación heterogénea o distinta religión** (diferentes credos con sus diferentes ritos –Erich Lichtblau-Leskly [1911-2004], artista: «se supone que había doce diferentes denominaciones religiosas en Theresienstadt» [Makarova, 2012, p.23]–: uno de cada diez prisioneros era cristiano, pues estaban retenidos por ser judíos, no por la religión –católicos y protestantes se unieron fraternalmente y asistían a las conferencias de las tardes de ambos–. Rabino Dr. Richard Feder [citado en Makarova et al. (2004)]: «Los cristianos celebraban sus cultos dominicales y nosotros [los rabinos] siempre nos llevábamos bien con ellos. Celebraban sus funerales en una sala diferente, pero utilizaban los mismos coches fúnebres» [p.125]. Asimismo, 4.894 judíos holandeses llegaron con sus propias tradiciones sefarditas), **que debieron compartir un mismo espacio en las peores de las condiciones debido a su condición de judíos**. (Dicha diversidad se apreciaba en los diferentes ropajes del campo. Lichtblau-Leskly, [Makarova, 2012]:

La gente llegó vestida con una amplia variedad de ropa. Parecían completamente distintos: la gente de Austria parecían tirolese. Uno podía ver varios trajes nacionales: los trajes nacionales checos, dirndls [vestido tradicional usado en el sur de Alemania y Austria], un montón de gorros de piel. Bueno, dicen que “la ropa hace al hombre”, aquí se puede decir que “las estrellas hacen judíos”. Incluso fueron traídas monjas. [p.23])

La superpoblación del gueto, la congestión en sus calles debido sobre todo a que solo podían caminar por las áreas permitidas a los judíos, fue tema habitual de muchos de los artistas que allí vivieron, como Norbert Troller (1900-1984), Leo Haas (1901-1983), Fritz Taussig (1909-1944), o Malva Schalek (1882-1944) entre otros (Fig. 18). (Arnošt Klein [1898-1944], artista, inventor y lingüista, [Makarova, 2012]:

Un paseo por la mañana todos los días alrededor del gueto (el camino más corto a través de la zona es imposible debido a que otras personas están caminando por

allí) [los paréntesis son del texto], por las calles abarrotadas de gente que van a trabajar, a lo largo de las ventanas bajas desde las cuales se podían ver las literas de tres niveles ascendiendo hasta el techo. Ancianos enfermos yacían en ellas. Era lo mismo en todos los bloques a lo largo de Hauptstrasse, Seegasse, etc. [p.1]).

Theresienstadt, que fue anunciada como un asentamiento para judíos prominentes e incluso como un sanatorio para los ancianos judíos veteranos de la Primera Guerra Mundial, hizo que la inmensa mayoría de ellos muriera, que otros muchos enloquecieran, y que otros tantos deambularan –frecuentemente perdidos– por sus calles, razón por la que el Consejo de Ancianos decidió crear un Servicio de Orientación para ayudarles a orientarse en su regreso a los edificios en los que residían –lo laberíntico de la organización del gueto favorecía que olvidaran su ubicación–.

La necesidad de intimidad llevaba a los prisioneros a construir *kumbáls*, espacios creados con maderas robadas, donde poder encontrarse con sus parejas. Sus usuarios, si eran descubiertos cometiendo la ilegalidad de usarlos, se les inscribía en las listas para el próximo transporte al Este.

Otra consecuencia de la superpoblación eran las colas; para comer, para el médico, para el baño –un solo retrete para 80 usuarios con un vigilante *Klodienst* que controlaba que quedara limpio y que todos se lavaran las manos tras su uso–. La mitad del día se iba en ellas.

(Klein, [Makarova, 2012]:

Cuando voy a por mi ración después del trabajo, primero me relajo completamente y me deshago del estrés. Para ello me sitúo en algún lugar del centro del patio, más cerca o más lejos de los recipientes con la “comida para cerdos”, y hago algunos ejercicios de relajación. Por un minuto, estoy muy a gusto, a continuación, consigo dar 2-3 pasos cortos en una distancia de no más de 1/4 de metro, y una vez más una parada de un minuto o dos, entonces un pequeño avance, una vez más. En silencio resignado, con dignidad penitencial, la procesión de los penitentes lentamente avanza hacia el sanctasanctórum de la olla de cocina. [p.14])

Esta torre de Babel que fue Terezín prueba que nunca existió “el judío”. Lo que sí hubo fueron seres humanos que vivieron aterrados por el miedo a las deportaciones –aunque hasta el verano de 1944, como ya se ha dicho, no se supo nada de lo que sucedía en el Este, y parece que solo por parte de uno pocos se supo con certeza y que el resto o no supo, o no quiso saber–. (Terezín estaba plagada de rumores [*bonkes* en el lenguaje del gueto], algo lógico en un espacio en el que no había posibilidad de cotejar la realidad. Hay un testimonio sobre este asunto singular, el del Ingeniero Frank Weiss [1909-2002] [Makarova et al., 2004],

quien arriesgando su vida consiguió crear un receptor de radio en un ático desde el que podía oír las noticias de la “London Free Europe” –en vez de la de Praga, obviamente más cercana–.

Estaba sorprendido de que el destino de los judíos nunca se mencionaba. Parecía que el mundo judío no existiera. [...] Mi corazón se paró, sin embargo, cuando las noticias inglesas contaron el 18 de Junio de 1944 que 5.000 judíos checos fueron asesinados en las cámaras de gas de Auschwitz, en el día del cumpleaños del último presidente checo, Tomáš G. Masaryk. Finalmente sabíamos dónde iban los transportes de Terezín, y sabíamos lo que había en el almacén para nosotros. Pocas personas, sin embargo, me creyeron cuando les conté la historia. Muchos se negaron incluso a escuchar. Algunos insistían en que se trataba de propaganda aliada. El cerebro humano parece estar de alguna manera programado para ignorar su propio destino tan pronto como llega a ser inevitable. [p.281])

Un miedo atroz que marcaban los días y las relaciones. Las deportaciones significaban lo desconocido. El anhelo mayor de los reclusos era el de permanecer en el gueto/campo el mayor tiempo posible. Por eso el terror se apoderaba de ellos cuando se repartían los avisos con los números de transporte nuevos que se distribuían una semana antes de la deportación; pero aunque quedasen fuera en esa ocasión, no se estaba a salvo hasta que el tren salía, pues siempre cabía que un nombre fuera tachado y sustituido por otro de la lista de reserva, o que fueran elegidos sin tan siquiera estar en ella.

Si el 24 de Noviembre de 1941 es la fecha registrada como el inicio del campo/gueto de Theresienstadt, la del fin fue el 9 de Mayo de 1945, cinco días después de su entrega a la Cruz Roja.

Entre medias unas 140.000 personas pasaron por Theresienstadt muriendo entre sus muros una media de 127 por día –frente a las doce que señaló el lamentable informe de la Cruz Roja de 1944–.



TEREZÍN, 17 DE DICIEMBRE DE 1942

Nos enteramos de una nueva palabra Schleuse (bloqueo o compuerta). Incomprensible para nosotros (al principio)... Había mesas: en un lado el gendarme, en el otro nosotros (...) Aprendimos rápidamente su significado, vimos con horror cómo manos expertas se zambullían buscando en cada bolsa, mochila, cestas y apartaban los objetos de valor. Los medicamentos, buenas tijeras, sacapuntas de cuchilla, y muy a pesar nuestro, el termo cuidadosamente empaquetado. Coñac, la tónica última reserva, el chocolate, pasteles.

Todo se desvaneció en un instante.
Philipp Manes (1875-1944). Diario.

El primer encuentro con el gueto era la *Schleuse*, la compuerta, –palabra inventada por los habitantes del gueto para designar los barracones donde permanecían hasta la adjudicación de tareas y barracones definitivos–. y el matrimonio pasó allí varios días sin nada y con el letrero del viaje colgado en el cuello: Friedl con el "Ch-549" y Pavel el "Ch-548".

Días de preguntas sin respuestas.

¿Cómo imaginar una espera semejante?

Aquellas barracas eran la antesala de lo que habrían de vivir en la fortaleza: un espacio y tiempo ficticio creado para el sometimiento –tan artificial como real, en el que no había cabida más que para un presente anclado en un cuerpo doliente que escondía la realidad de campo de tránsito. Un presente espantoso en una estrella poligonal portando una amarilla con las letras *Jude*, judío/a. (Cuenta Ela Stein-Weissberger [Wall, 2001] que cuando actuaba en Brundibár – la ópera infantil que ella representó en todas las ocasiones– «era la única vez que no tenía que llevar la estrella amarilla. [...] Un momento de libertad temporal al no estar marcados» [párr. 9]).

Una parte del mundo olvidó que lo que entraba en los muros, lo que las puertas dejaba aprisionado, era más que una raza, una religión, una comunidad concreta; se trataba de seres humanos con sus identidades corporales atormentadas. Cuerpos que debían convivir hacinados con otros cuerpos y en las peores condiciones de vida.

Cuerpos. Somos seres corporales.

Los recluidos en Terezín también. Lo hacemos presente en este momento porque, en el discurso que venimos realizando, corremos el riesgo de olvidarnos de la realidad corpórea que nos constituye en aras de situarnos en el mundo de las ideas. Si esto se produjera, habríamos caído en la trampa del totalitarismo, porque el abuso no se lleva a cabo en la esfera de las ideologías, sino sobre cuerpos biográficos que generan identidad –pensamiento, emoción, placer y dolor– en un horizonte de finitud.



Este apartado se abría con las palabras del diario de Philipp Manes (1875-1944), de 67 años de edad, uno de los muchos ancianos enviados a la fortaleza, pero que en su caso, fue relevante en aquella comunidad. Su explicación del término *Schleuse*, nos devuelve en toda su dimensión que el ser humano es cuerpo: que hubo manos expertas que les arrebataron sus bienes preciados. Cuerpos sometidos a otros cuerpos que les dominaban.

Tenemos el testimonio (Volavková, 2000) de una niña, Teddy, sobre la extrañeza y el miedo de aquellos seres retenidos a su llegada a Terezín:

Cuando llega alguien nuevo

todo le resulta extraño:
¿Qué? ¿Acostarme en la litera, yo?
¿Y comer estas papas negras, yo?
¿En esa mugre? ¿Tengo que vivir aquí?
En el suelo lleno de barro
me ensuciaré entero
si tengo que acostarme.
Hay demasiado movimiento
y muchísimas moscas.
Las moscas provocan la fiebre.
¡Algo me pica! ¿Son chinches?
Qué miedo da Terezín...
¿Cuándo volvemos a casa?
Eso... no lo sé.
“Teddy” (L.410) 1943”. (p.91)

Todos y cada uno de los versos hacen referencia a ese cuerpo desprotegido, identificado al ser que uno es, y suscitan la última de las preguntas de aquellos retenidos, igualmente corpórea de “¿cuándo volvemos a casa?” Un cuerpo que desde el psicoanálisis se manifiesta en toda su plasticidad y cuyos valores y significaciones se muestran como estructura simbólica a partir del lenguaje.

Tanto Teddy, nombre ficticio de una niña que habitó la casa L 410, como Manes, resaltan al cuerpo desde el mismo lugar que lo hace Le Breton (2002): como eje de relación con el mundo, del tiempo y del espacio articulado por medio de la socialización, la interacción y la educación desde la infancia. Por su cuerpo:

El hombre se apropia de la sustancia de su vida y la traduce en dirección de los demás por intermedio de los sistemas simbólicos que comparte con los otros miembros de su comunidad...A través de su corporeidad, el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia (pp.7-8).

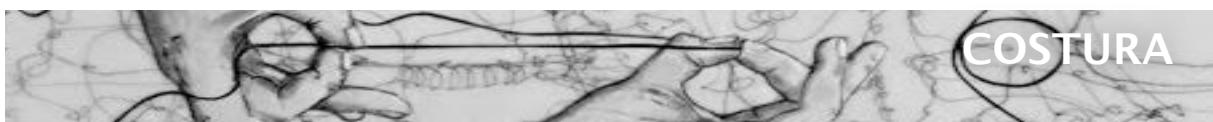
Una medida que es, incluso, utilizada metafóricamente para expresar la resistencia corporal, esto es, existencial judía como lo describe el prisionero Josef Manuel (Manzi) en Makarova et al. (2004):

Se podría decir que los judíos hicieron todo con sus manos. Pero mirémoslo de un modo diferente; un hombre no es nada sin su cabeza. Y la cabeza era fascista. Ella había inventado todo y nosotros, el cuerpo, actuamos. No quiero restar importancia a los esfuerzos y talentos de Edelstein –de ninguna manera–, pero

Terezín no fue invención suya. Los nazis estaban resolviendo la cuestión judía. A los judíos se les dio una tarea subordinada: sobrevivir. El cuerpo tuvo que adaptarse y actuar para evitar la destrucción o su autodestrucción. Este es el absurdo absoluto. La cabeza piensa cómo matar al cuerpo, y el cuerpo no cede. Hasta cierto punto, por supuesto... (p.382)

Y la cabeza en Terezín fue nacionalsocialista.

(Señalemos que los cuerpos judíos de los niños y niñas de Terezín estaban estigmatizados por su raza, y la poesía, los dibujos, el teatro, la música, la cultura, en fin, ayudó a romper esa marca impuesta. Al final el cuerpo, desde la mirada "foucaultiana", es territorio de dominación, lugar de represión, opresión y control, pero también lo es "de y para" la resistencia).



ORGANIZAR Y COSER CON RETALES EL TAPIZ "THERESIENSTADT"

Ante nosotros tenemos los datos de Terezín, lugar insólito, que proponemos –en consonancia con el contexto– sean considerados como retales diversos con sus específicas características.

Así contemplados tenemos los retazos "nazis", "epidemias", "comunidad sionista de Praga", "muerte", "jóvenes checos voluntarios para construir un gueto donde pasar la guerra", "Consejo de Ancianos Judío", "mendacidad", "judíos checos" –del protectorado de Bohemia y Moravia–, "listas de transporte ejecutadas por el Consejo de Ancianos", "judíos austriacos", "cultura", "aislamiento", "judíos alemanes", "hacinamiento", "judíos holandeses", "vida cultural", "filas", "sufrimiento", "miedo", "judíos daneses", "propaganda", "transportes", "administración autónoma judía", "judíos prominentes", "ancianos", "hambre", "niños", el "hambre", "resistencia", "gueto/campo de tránsito", "fortaleza checa", y otro, y otro retazo, y otro, y uno más...

Quien escribe está intentando dar forma coherente al sin sentido. Explicar lo inexplicable para demostrar, a través de la figura de la artista Dicker-Brandeis y su trabajo en Theresienstadt, que el arte –en tanto parte de la cultura– sostiene al ser humano en los momentos de más dificultad; que hay una forma de estar en el mundo a través del arte –una posición específica que no solo no se abandona en situaciones de sufrimiento sino que se convierte en aliado para liberarlo–; que la cultura protege y mantiene nuestra humanidad; que la esperanza es imprescindible para vivir y que la experiencia estética abre vías de esperanza; que la creación y experiencia artística mantiene el deseo de vivir y que compartir dicha experiencia nos vincula a los otros, pues nos ayuda a reconocernos y ser reconocidos como

parte de la comunidad (humana); que la belleza posee valores que ayudan a mantener la búsqueda de sentido, y que facilita el encuentro con el yo real; que no hay cultura sin amor; que el arte es una forma de cuidado íntimo (valor terapéutico); que el arte es un aliado en el mantenimiento de lo específicamente humano, de la memoria, de la identidad, y un aspecto de su trascendencia.

Y lo hace uniendo los retales/fragmentos que ha obtenido en su investigación.

Acometamos el trabajo. Unámoslos por bloques.

Parte central

■ Primeros habitantes: judíos checos sionistas, con intención de cuidar a sus jóvenes, manteniendo tradiciones judías y con poder en el gueto.

▴ Transportes: El gran miedo. Lo desconocido. «A pesar de todo me gustaría quedarme aquí, aunque fuera: sola, porque sabemos cómo es la vida aquí, ya nos hemos acostumbrado a ella, pero nadie sabe lo que nos espera en Birkenau» (Del diario de Martha Glass 15 de abril de 1944, citado en Braun [2003, p.104].

● La separación constante de los seres queridos.

▾ Convivencia: judíos con costumbres y lenguas diversas condenados a convivir perpetuamente hambrientos y sin condiciones higiénicas.

▲ Biblioteca: Utitz esteta. Espacio central/descentralizado y ambiente real/simbólico resistente de lo humano frente a la barbarie.

Franja que rodea el centro

► Gueto y campo de tránsito: un espacio de condenados ignorantes de su situación.

► Propaganda: la repetición de una mentira la convierte en verdad. Muestro lo que quiero que creas. La visita de la Cruz Roja.

Borde exterior

►► Una Europa libre de judíos, libre de libros judíos: la memoria del vencedor. Uniformidad. Totalitarismo.

Acolchado

►►► Desconocimiento del exterminio y el papel que jugaban en él: esperanza en un futuro posible. Mantenerse para el porvenir: ser y contar en él.



Fig.10: Elena y la autora



Fig.1: Marrakech

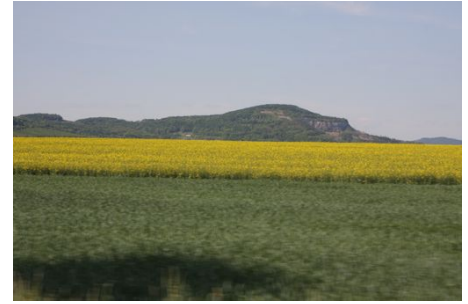


Fig.6: Camino a Terezín



Fig.9: Obras de Kien



Fig.3: Vista aérea de Terezín



Fig.4: Pequeña fortaleza



Fig.5: Cartel de Kien



Fig.8: Hermana de Kien



Fig.7: Elena Makarova



Fig.11: Ágape



Fig.2: Plaza de Terezín





7.5. PRESERVAR LA HUMANIDAD –CULTURA Y EDUCACIÓN EN TEREZÍN: LOS HILOS QUE UNEN SUS RETALES–

7.5.1. VIDA CULTURAL EN THERESIENSTADT

Se presenta por un lado al departamento de Tiempo libre –al que perteneció Dicker-Brandeis–, el cual dirigió más de 30 divisiones incluyendo teatro alemán y checo, cabaret, ópera, música vocal, música instrumental, conferencias en diferentes idiomas, clases, ajedrez y otros deportes –como fútbol y tenis de mesa–, clases de matemáticas, idiomas o dibujo; y por otro a las personas que trabajaron en él, dedicadas especialmente a los niños y jóvenes que pasaron por el gueto, como Rosa Engländerová, Willy Groag, o Egon Redlich.

Se estudia cómo se alentó la cultura entre esos jóvenes y niños a través de las clases que recibían, las revistas que se editaron en las casas de los niños –especialmente “Vedem”–, la expresión plástica producida, y las interpretaciones musicales y teatrales realizadas –principalmente la ópera infantil “Brundibar”–.

7.5.2. SOBRE LO NECESARIO PARA LA SUPERVIVENCIA –DE LO HUMANO–

Se analiza el significado de “cultura” derivado de la naturaleza social del ser humano y la transmisión del ambiente que artificialmente ha creado.

7.5.3. LA EDUCACIÓN DESDE EL QUEBRANTO

Se detalla la educación judía como actividad interpretativa: recreación del sentido de la tradición transmitida.

Asimismo, se presenta la educación del gueto desde el concepto de Bárcena y Mêlich (2000) de “acontecimiento ético” y se examina el funcionamiento del cerebro humano para comprender los mecanismos implicados en situaciones de normalidad y excepción para la supervivencia. A partir de su examen se deriva que ésta es posible desde la colaboración y el cuidado trascendente/simbólico del otro, y cómo la cultura mantiene la humanidad de las personas, toda vez que por un lado, revela que civilizar/educar es la resistencia más radical que poseemos y por otro, que no hay verdadera educación sin respeto por la memoria.

7.5.4. UN ORGANISMO VIVO: LA BIBLIOTECA DE TEREZÍN

Se muestra la singularidad de la voluminosa biblioteca del gueto, dirigida por Emil Utitz, y su función central en la educación y mantenimiento de su cultura.

7.5. PRESERVAR LA HUMANIDAD –CULTURA Y EDUCACIÓN EN TEREZÍN: LOS HILOS QUE UNEN SUS RETALES–

7.5.1. VIDA CULTURAL EN THERESIENSTADT

Nuestro campo fue diseñado para la muerte pero estuvo bien organizado para la vida.
Josef Manuel, sobreviviente.

Las primeras actividades culturales del gueto –programas simples e improvisados de canciones, poemas y dibujos– comenzaron a tener lugar en las barracas/cuarteles inmediatamente después de la llegada de los dos primeros transportes AKI yAKII. El Consejo de Ancianos, en un intento de legalizar estas actuaciones y atajar la posibilidad de que los prisioneros fueran castigados por ellas, anunció en las órdenes del día 28 de diciembre de 1941 que las *Kamaradschaftsabende*, las noches de amistad, podían celebrarse a condición de que el programa se presentara de antemano para su aprobación.

El comandante nazi no se opuso a las actuaciones y, como las actividades culturales continuaron creciendo, el Consejo de Ancianos decidió en febrero de 1942 establecer un órgano administrativo para supervisarlas. Se nombró como director de la *Freizeitgestaltung*, el departamento de Tiempo libre, al joven rabino Erich Weiner (1911-1944). El departamento, en ese mismo año, ya abrió el Café en el que se podía escuchar música ligera.

El *Freizeitgestaltung* dirigió más de 30 divisiones, incluyendo teatro alemán y checo, cabaret, ópera, música vocal, música instrumental, conferencias en diferentes idiomas, clases, ajedrez y otros deportes –como fútbol y tenis de mesa–, clases de matemáticas, idiomas o dibujo.

Las 276 personas que fueron contratadas por esta organización estaban exentas de realizar trabajos manuales, lo que les permitió dedicarse en su tiempo libre a la creación personal además de disfrutar de algún privilegio, como estar liberados de ser inscritos en las listas de los transportes. Friedl Dicker-Brandeis fue una de ellas.

Los organizadores se encargaban de programar tanto el número limitado de posibles actuaciones, como los espacios para sus ensayos; distribuían las entradas para las funciones, y entregaban a los nazis las listas con los nombres de lo proyectado para su posible censura. A pesar de esos trámites, hubo numerosas representaciones que continuaron realizándose fuera de los canales oficiales, sobretodo, en las barracas y en las casas de los jóvenes.

Los niños y adolescentes fueron una categoría de presos especialmente sensible, vulnerable e indefensa (de los 15.000 niños que pasaron por Theresienstadt, 10.500 eran menores de quince años: 400 murieron en el gueto y 7.500 lo hicieron en las cámaras de gas de Auschwitz. [Blodig, (s.f.)], 112 sobrevivieron a los campos y 1.500 fueron liberados del gueto]), y el Gobierno Autónomo decidió desde sus inicios, hacerse cargo de ellos. Por ello,

buscó la manera de conseguir que sus condiciones de vida fueran lo mejor posible durante su estancia.

Un grupo compuesto por jóvenes, en su gran mayoría en la veintena y muchos de ellos con parejas e hijos, se hicieron cargo de sus necesidades diarias y de su tiempo libre, cuidando de su bienestar físico y mental a través de actividades culturales, deportivas y, por supuesto, de una educación que hubo de ser clandestina. Ruzena Eisinger Valtr (Rosa Engländerová) (1897-1984) –nuestra Rosa de los inicios, la protectora de las maletas–, Josef Stiassny (1916-1944), Willy Groag (1914-2001), Egon Redlich (1916-1944) o Fredy Hirsch (1916-1944) fueron solo algunos de aquellos responsables de los hogares de los niños que se ocuparon de los niños y jóvenes tanto en su cuidado corporal como psicológico y emocional, favoreciendo la expresión de sus pensamientos y sentimientos a través del arte en sus diversas manifestaciones.

Algunos alentaron especialmente la literatura y organizaron varios departamentos literarios. Los escritos narrativos y poéticos de sus tutelados se presentaron principalmente en las revistas clandestinas que varios hogares crearon –de ellas, la del hogar L 417 llamada «Vedem» (Fig. 1) (anexo 15.16.) fue la más importante–; otros la expresión plástica, alentándoles a que dibujaran en su tiempo libre. (Friedl enseñó a estos formadores de los hogares caminos artísticos para ayudar a los niños en sus dibujos. Hay numerosas obras que fueron realizadas al margen de sus clases, y que ofrecen igualmente, como huellas que son, testimonio de la existencia, vida cotidiana y vida interior de estos niños que vivieron en el gueto. De las más conocidas hallamos las realizadas por la ya mencionada Helga Weissová. Al ser trasladada al gueto, su padre le puso en sus pertenencias un block de dibujo, una caja de acuarelas, tizas y lapiceros y le pidió que dibujase todo lo que viera. Los colores le duraron 3 años, y cuando el papel se le acabó, usó trozos que encontraba [Shlain, 2012, pp.6-7]); muchos animaron especialmente a cantar e interpretar música; y otros tanto a escribir como a interpretar piezas teatrales en las habitaciones.

Además de estas actividades realizadas en los cuartos con sus educadores, el departamento de Tiempo libre ofertó otras de mayor envergadura en la que los niños participaron de forma relevante. Sin duda, la más notable fue la representación de la ópera infantil «Brundibár» (se trata de una ópera escrita en 1938 para niños, de cuarenta minutos de duración, compuesta por Hans Krása [1899-1944] y libreto de Adolf Hoffmeister [1902-1973] para un concurso de óperas infantiles. Se estrenó bajo la ocupación, interpretada por los niños del orfanato judío de Praga. En Julio de 1943 la partitura se introdujo en Theresienstadt ilegalmente y se estrenó el 23 de septiembre en las barracas Magdeburgo. Viendo las posibilidades propagandísticas de la ópera, los nazis organizaron una puesta en escena para la visita de la Cruz Roja en 1944 y posteriormente para la película rodada por Geron) (Fig. 2). Y lo fue no solo porque sus intérpretes fueran exclusivamente los niños, sino, sobre todo, por

las 55 veces que fue representada. Niños y adultos comprendieron por igual su mensaje –la fe en la victoria última del bien contra el mal– y el coro final llegó a convertirse en el himno real del gueto. «Cuando cantábamos, olvidábamos dónde estábamos. Olvidábamos el hambre, olvidábamos toda la miseria que teníamos que sufrir» (Wall, 2001, párr.8) cuenta Ela Weissberger-Stein (1930), alumna de Friedl y “gato” en todas las representaciones realizadas entre el 23 de septiembre de 1943 y verano de 1944.

Así pues, y paradójicamente, mientras la expresión artística de los judíos se había eliminado en Europa, los artistas aprisionados –y por ende las personas que allí asistieron como público– pudieron experimentar de una cierta libertad cultural imposible en Alemania y los países ocupados por los nazis (anexo 15.17.). Dado que los programas que el Consejo de Ancianos presentó a las autoridades nazis fueron censurados en raras ocasiones –sobre todo si tenemos en cuenta los criterios raciales que aplicaban al arte degenerado, a saber, el creado entre otros, por los judíos–, el arte en Terezín fue posible, y utilizado abiertamente por aquella comunidad como evasión, aprendizaje, disfrute y crecimiento: resistencia humana ante la realidad inhumana que se les imponía. Vida cultural como defensa ante la maquinaria nazi establecida para exterminar cualquier iniciativa, para impedir cualquier libertad de pensamiento. «La música jugó un papel muy importante, no sólo en nuestras vidas, sino como parte de la resistencia contra los alemanes» afirmaba Ela Stein-Weissberger (Wall, 2001, párr. 8).

Sí. En Theresienstadt hubo vida cultural (Makarova, 2012): conciertos –más de cien obras interpretadas–; composiciones musicales (Fig. 3) (anexo 15.18); teatro –más de 600 obras– (anexo 15.19.); creación plástica –unas 10.000 obras fueron dibujadas y pintadas– (anexo 15.20.); exposiciones; un número variado de diarios; poesía; lectura de poesía; una «Universidad abierta» con más de 2.500 conferencias pronunciadas sobre arte, medicina, economía e historia judía (anexo 15.21.) –en la que Friedl participó con su conferencia «Sobre los dibujos infantiles» (anexo 15.22.)–; práctica religiosa –la cual se inició a finales de diciembre de 1941 con la celebración de la fiesta judía más importante: la *Janucá* (llamada también la «Fiesta de las Luces» o «Lucernarias», en la que se celebra durante ocho días la derrota helena y la recuperación de la independencia judía a manos de los macabeos), cosa que no sucedió en gueto o campo alguno–; y una biblioteca con más de 60.000 volúmenes –10.000 de ellos en hebreo–.

7.5.2. SOBRE LO NECESARIO PARA LA SUPERVIVENCIA –DE LO HUMANO–

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es todo aquel complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y

cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.
Edward Tylor.

Cultura frente a barbarie. Humanidad frente a animalidad.

La RAE (Barbarie, [s. f.]) ofrece dos acepciones de barbarie en su definición. La primera como «rusticidad, falta de cultura». La segunda como «fiereza, crueldad».

Ambas son válidas para nuestro caso, porque tras la primera, siempre aparece la segunda. Un alejamiento de la cultura lleva a la crueldad.

Tras esta aserción se hace imprescindible que haga referencia a lo que entendemos por cultura, pues imagino en el lector todo tipo de objeciones contra lo que acabo de aseverar – probablemente la primera de ella será la de que los propios dirigentes nazis fueron seres cultos y profundamente crueles–. Los responsables de esta confusión son la evolución de la palabra cultura por un lado, y sus diversos significados por otro.

Fue en el siglo XVIII cuando el romanticismo impuso una diferencia entre los términos civilización y cultura; el primero para nombrar el desarrollo tecnológico y económico –mundo material–, el segundo para el cultivo de las facultades intelectuales –mundo espiritual–; así según un hombre hubiera o no desarrollado sus condiciones intelectuales y artísticas era uno “culto” o “inculto”.

En la actualidad, debido a la antropología y la sociología, podemos entender la cultura en un sentido social; observar los diversos aspectos de la vida de las sociedades y al conjunto total de los actos humanos en una comunidad concreta. Todo ejercicio humano que supere la naturaleza biológica es una práctica cultural.

Con esta concepción desaparece la discriminación entre hombres cultos e incultos, y de pueblos vistos por una cultura dominante como “salvajes” por tener estos una diferente a la suya. Al mismo tiempo autores como Vygotsky (1896-1934), Pierre Janet (1859-1947) o Bruner (1915) restringen el uso de la palabra cultura a los significados y valores que los hombres de una sociedad atribuyen a sus prácticas –antropología simbólica–.

Para exponer con sentido tanto la pedagogía de Friedl Dicker-Brandeis como su arte en el gueto, ha sido necesario describir todas las prácticas sociales que se daban en él, porque no se puede hablar de ninguna –en este caso de la del arte y la educación– de forma aislada. Todas forman una red compleja y heterogénea de recíprocas influencias (para el sociólogo Bartle [Bartle, 2012] hay seis dimensiones en la cultura, compuestas por un sistema de símbolos, que hay que aprender: a) economía –producción y distribución de la riqueza [todo aquello que es valioso y escaso, tanto bienes como servicios]–, b) tecnología –debemos emplear el término "herramientas" y explicar 1] su invención, 2] su uso y 3] enseñar a terceros para que puedan inventar y usar herramientas. Esto es la dimensión cultural, no las propias herramientas físicas–, c) política –relacionada con el poder y la influencia

[autoridades y clases de autoridades], no es lo mismo que la ideología pues esta pertenece a la dimensión de valores–, d] institucional –hace referencia a los patrones de comunicación [formas de presentarnos, organización social, etc.: la familia, por ejemplo]–, e] valores –ideología, estética [lo compartido que afecta a las opiniones, qué es bueno, qué malo, lo bonito y lo feo]–, f] visión del mundo –las creencias [religiosas, del cómo funciona el universo, etc.]].

Y esto es así, porque «el hombre es un ser social y biológicamente es imposible [que exista] un ser humano fuera de la sociedad» (Hombre y sociedad, 2001, párr.1), una realidad que no por ser repetida deja de ser fundamental para comprendernos. La vida humana es vida social. «La evolución supone un paso de lo simple a lo complejo, de lo único a lo plural, una tendencia a la agregación inscrita en la lógica de la vida. Esta agregación cumple un papel adaptador que aumenta las posibilidades de sobrevivir y multiplicarse» (Hombre y sociedad, 2001, párr.2). La socialización es el mecanismo socio-cultural básico por el cual un conjunto social asegura su continuidad.

Como especie el ser humano es débil. Su fortaleza –y su progreso– radica en su carácter social y la transmisión del ambiente que artificialmente ha creado: la cultura. Decir por tanto cultura, es decir humanidad. Cultura posible por la habilidad del lenguaje, la creatividad, la disposición solidaria a cooperar y el trabajo con herramientas: mano y cerebro.

Lo que se transmite desde el nacimiento es una identidad cultural, esto es, la identificación del individuo con su mundo simbólico-cultural, proceso por el cual éste crea ese mundo cultural, se apropia de él y lo hace suyo integrándolo (podemos imaginar la confusión y extrañeza de los judíos alemanes, cuya identidad cultural era la alemana, al ser repudiados de ella), y el modo de transferirla es a través de los agentes de socialización – familia, instituciones educativas, etc.–, por los que el individuo se integra a la sociedad y la cultura, al mismo tiempo que la cultura lo integra a él –endoculturación o enculturización, (proceso de transmisión cultural de una generación a otra)–.

Cuando Aristóteles delimita al hombre como *Zoon Politikon*, animal político, alude a la polis como modelo de sociedad desde su dimensión cultural, no como sistema de vida en tanto suma de individuos. Del mismo modo que la identidad cultural no es la suma de las identidades individuales, tampoco las sociedades están conformadas por “una” cultura determinada.

La razón de esta diversidad, en general, se halla en que la cultura, además de su aspecto social, tiene uno individual: en el proceso de aprender integramos lo asimilado y así lo transformamos para convertirnos en seres diferentes a los demás, al tiempo que afectamos, también, a la cultura recibida. (Esta es la idea que mueve a la educación: la transmisión de cultura para que el individuo llegue a desenvolverse por sí mismo con la información recibida).

Igualmente, no podemos olvidar que además de que distintas sociedades tienen diferencias entre sí en las dimensiones que organizan la cultura –recordemos las seis citadas por Bartle, 2012–, en una misma comunidad cultural puede existir un subconjunto de la misma con variables diversas en las distintas dimensiones que la organizan. Esta disparidad genera una subcultura, esto es, un conjunto de valores o creencias diferentes a las de las dimensiones culturales de la comunidad en la que se halla, la hegemónica.

A partir de lo expuesto, hemos generado una cartografía de la cultura para que oriente nuestro recorrido por Theresienstadt con su maraña de habitantes, y así comprender qué podía significar ser judío alemán, checo, la tradición judía, ser niño, el sionismo, ser anciano, miembro prominente, ser artista, ser profesor, ser educador, la barbarie... qué la cultura en aquel espacio atenazado por el hambre y el miedo a las deportaciones.

«La gente en la miseria actúa como animales» (Faure, B. [Producción], & Lanzmann, C. [Dirección], 1985, bobina: 68), afirmaba Ruth Elias.

Alguna gente sí, pero otra no. Y sus relatos han dejado de ser parte de la memoria personal para pasar a formar parte de la de una comunidad protegida del olvido. Aquellos nos recuerdan, precisamente, que hay otras formas de actuar, que hay posibilidad de pensar; por eso se transmiten –se narran, se presentan–, por eso se enseñan –se instruye, se educa con ellos–.



7.5.3. LA EDUCACIÓN DESDE EL QUEBRANTO

EDUCAR: EXPERIENCIA DE CREACIÓN COMPARTIDA

Los reclusos en Theresienstadt lo fueron por su condición de judíos, y fue precisamente su judeidad la que fomentó que siguiera habiendo educación entre sus muros.

Los judíos habían mantenido la memoria de un pueblo sin territorio, leyendo e interpretando un texto escrito, la Torá –central en el espacio de la Sinagoga, porque lo era medular de su cultura (por siglos la había estructurado, organizado y dado sentido)–.

Bárcena y Mèlich, (2000) explican la idea de tradición judía, *Ouaknin*, para comprender la noción de educación que fundamenta este texto; la tradición no sólo como acto pasivo de recepción y de transmisión, sino como una actividad mucho más rica e interpretativa de recreación.

La Torá guarda y custodia la tradición judía, «una memoria de sentido» como señalan los autores, que el maestro interpreta en cuanto texto y lo transmite de ese modo, modificado por su interpretación, para que «el aprendiz estudie y aprenda interpretativamente. Es una

invitación a re-crear el sentido de lo transmitido, para que un nuevo significado se revele [...] El paso de la “memoria de sentido” a la “reconstrucción o recreación de sentido”» (p.11).

Para una cultura, por tanto, que ha ido perdurándose en el tiempo por la transmisión de una tradición, de una memoria comunitaria escrita, podemos afirmar que la educación es su pilar fundamental. Y si esto es así, podemos concluir que las condiciones para que se mantenga la transmisión intelectual judía son la de que preexista una población judía, esto es, una acostumbrada al espacio de recreación de significado que se produce en toda situación de aprendizaje con sentido.

Si a esto añadimos un número considerable tanto de maestros como de aprendices, acontecerá, necesariamente, una instrucción intelectual –que no enseñanza, porque ésta, como componente humano, siempre sucede por el mero hecho de ser hombres– aún en el peor de los escenarios posibles tal y como sucedió en Terezín –¿cabría suponer que así habría sido en otra cultura diferente a la judía?–.

Por último señalar, que como los intelectuales del gueto habían sido formados en las universidades europeas, como europeos que eran, la educación que ofrecieron en el gueto se presentó el grado de formalidad necesario para se produjese una situación de intercambio de saberes a pesar de las condiciones infrahumanas en las que se transcurrían sus vidas.

EDUCACIÓN: UN ENCUENTRO CON OTRO QUE NO SOY YO

Cuando la educación se origina en un humanismo roto por la experiencia del mal absoluto, el hombre queda descentrado –ya no puede ser más el centro del universo–.

Terezín –en tanto educación en las sombras de la modernidad, como cuidado de los otros sin centros doctrinales, en el espacio más crítico posible y orientada para la libertad y la resistencia espirituales– genera una nueva propuesta educativa más acorde con la realidad de nuestro tiempo que la antropocéntrica mantenida prácticamente inalterable desde el inicio de la modernidad –idea sustancial que se desarrolla en nuestro sistema educativo desde las diversas áreas que lo ordenan–.

El legado que nos deja es la esencia de la educación: «la educación es esencialmente acción y creación de una nueva y radical novedad» (Bárcena & Mèlich, 2000, p.15).

«Revelamos nuestra única y singular identidad; por medio del discurso y las palabras ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta ¿quién eres tú?» (Bárcena & Mèlich, 2000, p.65). Las conferencias que allí se dieron en tanto actos, acciones, demuestran su verdadera naturaleza formativa.

Cuando Ruth Elias (1922) cuenta a Lanzmann (Faure, B. [Producción], & Lanzmann, C. [Dirección], 1985) que ella «no quería vivir para poder contar a la gente, quería vivir porque era joven y quería vivir. Sólo eso: quería vivir, nada más» (bobina: 69), ofrece su posición

ante aquella experiencia tan horrorosa. La de otros fue distinta: mantenerse para preservar lo sufrido, para relatar, aún temiendo que nadie los creyera, la experiencia padecida, para conservar viva la memoria de aquel presente atroz que un día sería espantoso pasado, lo cual es imprescindible para continuar en un futuro honorable; no hay moralidad sin memoria porque ésta genera identidad. El pasado nos afecta y en tanto nos ata, ha de ser actualizado a través de la narración con vocación de transformar al que la ofrece y al que la recibe –si así no fuera, nada de lo aquí tejido tendría sentido–. «La identidad de una persona solo se puede revelar en la acción, en la historia de una vida, en el relato, en la narración. Mientras el actor vive, la novedad y la imprevisibilidad de la acción sigue abierta. Pero ese otro que me sobrevivirá debe contar mi vida» (Bárcena & Mèlich, 2000, p.81), y eso es lo que hicieron los que conocieron a Friedl Dicker Brandeis, gracias a los cuales hoy es posible tejer este relato.

La responsabilidad de contar una acción acabada, pasada, como cuidado del otro, de lo otro distinto a mí, es el aspecto central de la educación entendida como acontecimiento ético.

O dicho de otra forma: [...] una experiencia donde la ética, o lo ético, se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con un otro a cuya llamada podemos decidir responder solícitamente. Es, pues, una revelación. De acuerdo con esto, el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque es la aventura de aprender la trama de un acontecimiento, de una revelación, de un encuentro con otro que no soy yo. En esta aventura, lo que quizá aprendemos es a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama, nos llama, apela a nuestra vocación. (Bárcena & Mèlich, 2000, p.13)

También lo es la consideración del otro, de lo otro desde la custodia de lo actual, lo nuevo; se protege y mimra al niño entendido como novedad, pero también se preserva lo conocido, el saber, para entregárselo a una infancia nueva con disposición para actuar.

Acto.

Es la capacidad humana de la acción la que fundamenta nuestro desarrollo, evolución, crecimiento. La acción es la que nos hace progresar, es el milagro de la posibilidad inherente en todo ser humano; en nosotros no todo está dicho, siempre cabe la aparición de algo no considerado, una creación, una novedad, la sorpresa.

En tanto la educación está ligada a los seres humanos, su eliminación será el primer paso para negar la humanidad de aquellos a los que se la arrebatan y su prohibición la garantía de impedir que se reconozcan y sean reconocidos como tales. Los nazis lo sabían y con las

leyes de Núremberg impidieron que los judíos dieran y recibieran clases, que asistieran a centros formativos; por eso en Theresienstadt fue prohibida.

Pero como el pensamiento nacionalsocialista solo consideraba la educación cultural como transmisión de los saberes de una civilización reduccionista, no pudieron apreciar la trascendencia que emerge de toda transmisión cultural, incluso en su aspecto menos comprometido: el autorizado en el gueto como entretenimiento.

Lo relevante de las actividades artísticas, las conferencias y clases que clandestinamente se daban era el pensamiento que subyacía en ellas; un cuidado verdaderamente humano en el espacio monstruoso de su negación radical.

Muchas personas en Terezín buscaban entretenerse, pero también muchas querían aprender .

Una educación centrada en responder a la demanda que el otro realiza implica responsabilidad, tanto con el desarrollo de a quien se educa, como con el modo de introducirle en el mundo sobre el que se le informa; esto es, hospitalariamente.



Y QUIZÁS POR ELLO, HUBO JÓVENES QUE LEYERON

Le diré algo; la gente en la miseria actúa como animales. Esto es instinto, y cuando hoy oigo a gente que ellos hubieran hecho esto y esto en campos de concentración para poder contarlos después, no lo creo. Siento decirlo, no lo creo porque yo vi el instinto animal en la gente. Toda tu máscara, tenías que desenmascararte, tenías que quedarte con lo que eras, no podías actuar porque en todos aquellos entornos simplemente te llegaba que tú no podías actuar, tenías que mostrar tu verdadera cara. Uno de los instintos en mí era la comida; *Selbsterhaltung* [instinto de conservación] mantenerse es solo posible cuando estás comiendo. Usted oirá más tarde cómo estuve comiendo y como robando alimento, pero todo era instinto para que fuera posible vivir.

Ruth Elias.

Es sabido de todos que los jóvenes tienen el ansia de leer. Por instinto saben que la lectura es para ellos un manantial de fuerza. De otra manera ¿cómo podría explicarse lo que ocurrió en el campo de Theresienstadt? Un día hubo que designar a casi mil jóvenes para formar un transporte que a la mañana siguiente iba a salir hacia el campo de Auschwitz. En la mañana se comprobó que durante la noche la biblioteca había sido forzada. Cada uno de los jóvenes destinados a la muerte había metido en su mochila las obras de sus poetas favoritos, pero también libros científicos. Se lo habían llevado como provisiones para un viaje con destino (todavía, afortunadamente) desconocido.

Viktor Frankl.

Iniciamos esta parte con dos citas que nos hablan de Theresienstadt.

En una, las de las palabras de Elias a Lanzmann (Faure, B. [Producción], & Lanzmann, C. [Dirección], 1985) ponen de manifiesto, una vez más, que somos cuerpo y que cuando éste es llevado al límite, las convenciones –máscaras dice ella– desaparecen.

En la otra, la de Frankl, (citado en Braun, 2003), el psiquiatra fundador de la logoterapia, interno él mismo en el gueto/campo antes de ser deportado a Auschwitz, nos presenta otro aspecto del ser humano: su capacidad de trascender-se –a pesar del sufrimiento del cuerpo–.



EL CEREBRO HUMANO

Imaginando los tormentos corporales infligidos y padecidos en los guetos y campos, todos aceptaríamos que el instinto del hombre, en situaciones de riesgo personal, le llevaría inevitablemente por caminos de autoprotección con actos que, en situaciones normales, consideraríamos amorales; en otras palabras, que para sobrevivir actuaríamos instintivamente, esto es, con nuestra animalidad. Pero si bien es cierto que hay muchos testimonios que avalan que esto es así, hay otros muchos que muestran que es posible elegir caminos que tomen las necesidades de los demás en consideración como una manera, también, de autoprotección. Esto es así porque, como considera Bloch (1977), lo natural en el ser humano es la colaboración. Para sobrevivir, éste aprendió a ser cooperativo, y el sentido del apoyo pasó a través de la herencia filogenética de generación en generación, al igual que el habla o el caminar de pié.

Esencial y esquemáticamente, el cerebro humano (McLean, 1990) está constituido por tres formaciones o cerebros independientes –interconectados a nivel neuronal y bioquímico–, y poseen sus propias funciones. Estos son, en orden de evolución, el reptiliano, el límbico y el neocórtex, y afectan directamente a nuestra forma de percibir, sentir y estar en el mundo (Fig. 4).

El reptiliano regula las funciones fisiológicas involuntarias de nuestro cuerpo y es la parte más primitiva del reflejo-respuesta. No piensa ni siente emociones, solo actúa –control hormonal, hambre, sed...–.

El sistema límbico «es la parte del cerebro que regula la conducta de supervivencia y la expresión emocional (comer, respuesta sexual, reacciones de lucha-huida); es el sistema encargado de la activación rápida del organismo ante una situación de emergencia sin la intervención previa del procesamiento cognitivo. Asimismo, el sistema límbico también influencia el procesamiento de la memoria» (Salvador, 2007, supervivencia y sistema nervioso, párr.1). En él se halla la amígdala, considerada el sostén de la memoria afectiva o implícita, y el hipocampo, responsable de la memoria explícita.

Y, por último, el neocórtex, o cerebro racional, que es quien faculta para tener conciencia y controlar las emociones, al mismo tiempo que desarrolla las capacidades cognitivas –memorización, concentración, autorreflexión, destreza para escoger el comportamiento adecuado, etc.–; es la parte consciente de la persona, física y emocional.

En resumen, el primer y segundo cerebro sería el emocional inconsciente, y el tercero, el racional consciente.

Decíamos que los seres humanos somos, colaboradores. Así lo aprendió ante situaciones de supervivencia al inicio de su caminar y así ha quedado inscrito en el sistema límbico. Lo “normal” pues, es asociarse por el “bien común”. Lo “anormal” para el ser humano es vivir experiencias de gran nivel de estrés que se alarguen en el tiempo (no es igual verse como cazador primitivo frente a un animal salvaje por unos minutos, que verse expuesto a él por un tiempo prolongado). La respuesta de nuestro cerebro variará, y la responsabilidad recae en la amígdala cerebral y el hipocampo.

La amígdala es un conjunto de núcleos de neuronas localizadas en la profundidad de los lóbulos temporales –incluidos los vertebrados complejos– y es la responsable, de un estado integral saludable, pues condiciona el neocórtex (autocontrol emocional) y el reptiliano (la salud física). Cuando nos hallamos en situaciones de estrés, la amígdala sigue funcionando, pero el hipocampo llega a paralizarse por la excesiva actividad de las hormonas del estrés, momento en el que aparecen las reacciones impulsivas y se bloquean las del neocórtex (sistemas ejecutivos y de control emocional). Por otro lado, la supresión del hipocampo afecta a la estructura cortical izquierda, responsable del habla, durante el trauma –de ahí que lo traumático sea “inenarrable”– (Salvador, 2007).

Traspongamos todo esto a nuestro texto.

Por un lado tenemos que en el sistema límbico está la memoria de lo ventajoso que es para nuestra especie la colaboración, por otro, que en el neocórtex se hallan las normas de nuestra civilización, y, además que en estados ordinarios los seres humanos podemos controlar nuestros impulsos y explicar nuestras experiencias, en tanto la amígdala y el hipocampo funcionan adecuadamente.

Pero en Theresienstadt, los internos estaban sometidos a situaciones extremas que les provocaron un estrés enorme durante un largo periodo de tiempo –recordemos que su miedo al futuro había empezado oficialmente en 1933 con la ascensión de Hitler al poder, y el gueto empezó a funcionar en 1941–. Lo vivido en el espacio concentracionario era lo anormal que llevó a la disfuncionalidad del hipocampo y la amígdala.

En esa novedad espantosa, no hay cabida para el recuerdo evolutivo de colaboración; el miedo bloquea el acceso al neocórtex porque se está fuera de lo conocido, y el desconcierto, el terror de la soledad extrema, el hambre extremo les lleva a perder su humanidad (a

mantener vinculados los tres “cerebros”) y quedar –como demuestran las investigaciones sobre el miedo–, incapacitados para regular sus emociones. Conocer y saber de este funcionamiento mental, puede ayudar a las víctimas de traumas psicológicos en su recuperación para superar la culpa.



Una vez observadas las causas de determinados comportamientos dentro de un sistema basado en el terror, podemos percibir que existieron seres humanos que, a pesar de también experimentarlo, pudieron mantener sus conexiones con el neocórtex activas; mantener la funcionalidad de su hipocampo y amígdala; seguir mostrando lo que denominamos “humanidad”.

En esta tesis defendemos que es posible mantener y desarrollar los valores humanos que nos ayuden a superar situaciones de sufrimiento y estrés –los generados por los totalitarismos son un buen ejemplo por generar situaciones extremadamente traumáticas en aquellos que los padecen– que nos permitan seguir adelante, como personas resilientes, esto es, con cicatrices en cuerpo y alma, pero capaces de continuar existiendo, participando de la vida con nuestros congéneres. Si no creyésemos que esto fuera posible, no habría educación, ni terapia, ni acompañamiento en el sufrimiento humano.

La supervivencia también es viable desde la colaboración y el cuidado trascendente/simbólico del otro –en cualquier forma que se dé–. No es menos real que la opción que aísla y busca exclusivamente la supervivencia corporal –incluso a costa del sufrimiento del otro– (diferente es saber cuál sería nuestra actitud en situaciones semejantes, e incluso obsceno juzgar a aquellos seres que padecieron tanto sufrimiento y anestesiaron su conciencia para seguir vivos).

Afirmamos que es posible mantenerse despierto y consciente si se cuenta con recursos que, por un lado, impidan que el estrés sea tan elevado como para llegar a paralizar el hipocampo –anestesiando la consciencia–, y por otro, favorezca, en caso de que haya sido alterado, la recuperación de su correcto funcionamiento.

Esos recursos tienen nombre y se agrupan en uno solo: cultura; una que como ha quedado demostrado, si es abolida despoja al ser humano de su cualidad más preciada: su humanidad.

Elias y Frankl son testimonios de un mismo universo concentracionario para el que el Consejo de Ancianos organizó «por un lado la vida práctica –alimentación, ropa, alojamiento, atención médica e higiénica–; por otro, la preocupación por la vida afectiva e intelectual. Los dos aspectos unidos significaban la lucha por la civilización» (Braun 2003, p.105).

Ese “por otro” es lo excepcional de Terezín. No es una excepción cualquiera. Allí la preocupación institucional de atender la vida afectiva e intelectual de sus “habitantes” supuso su diferencia mayor.

Escribió Utitz (Braun, 2003):

Nadie se da cuenta de los enormes esfuerzos de los que nos libra la civilización. Solo nos damos cuenta cuando desaparecen estos beneficios..., no cabe duda de que el hombre, a diferencia de los animales, necesita la civilización para poder llevar una vida acorde con su manera de ser. La lucha por la civilización se convierte en una tarea profundamente humana. Es desesperante tener que desperdiciar las energías más valiosas para conseguir logros elementales, en vez de dedicar estas energías a fines más nobles. Hay que haber vivido en todo su alcance esta lucha por la civilización para curarse de una vez por todas de la negación de la cultura. (p.105)

La civilización que se pretendió cultivar en Terezín fue una eminentemente moderna y judía.

Moderna porque se basaba en todos los conocimientos que aquellos intelectuales habían adquirido en la universidad; con los valores humanistas propios de su tiempo –aparentemente contradictorios como la propia modernidad– que daban valor por igual a las ciencias y a las artes. Razón y subjetividad unidas para despertar al conocimiento y contrastarse ambas en el ámbito de la realidad y de la necesidad– irrenunciables premisas del humanismo–; racionalización y subjetivación complementadas.

El hombre pertenece, desde luego, a la naturaleza y es el objeto de un conocimiento objetivo, pero también es sujeto y subjetividad. El logos divino que atraviesa la visión premoderna es sustituido por la impersonalidad de la ley científica, pero también y al mismo tiempo por el Yo del sujeto; el conocimiento del hombre se separa del conocimiento de la naturaleza, lo mismo que la acción se distingue de la estructura. (Tourain, 1993, p.265)

Y escaparon de la posición moderna más extrema, la de la razón instrumental, –aquella de la que fueron víctimas– en la forma de bibliotecas, educación, conferencias, música, teatro y pintura.

Lo que aquella cultura moderna ejerció fue, en términos de Bruner (1980), los tipos de pensamiento paradigmático y narrativo que son adecuados tanto para el conocimiento de diferentes aspectos del mundo, como para alcanzar objetivos con intención civilizadora. Un propósito este, el de la lucha por la civilización, que se convierte, como indicó Utitz, en una tarea profundamente humana. Humana porque el hombre es interpretación, «existir es interpretar. [...] Porque es interpretación, el ser humano es un ser inevitablemente cultural»

afirma Mèlich (1999, pp. 2-3), por eso civilizar/educar es la resistencia más radical que puede llevarse a cabo cuando están negando tu humanidad y la de la comunidad a la que perteneces.

Compartiendo la visión antropológica de que la «decisión sobre lo que somos únicamente tiene sentido a partir de la relación que establecemos con lo que ya somos» (Mèlich, 1999, pp.2-3), valoramos en toda su dimensión la decisión que se tomó en Theresienstadt de proteger a los niños y jóvenes educándolos para que pudieran desarrollarse en y a pesar de su horrenda situación. (Los niños mayores eran separados de los adultos casi inmediatamente después de su llegada a Terezín y asignados a los hogares de los jóvenes en función de su edad y del idioma. Como su educación estaba oficialmente prohibida, los instructores debían mantenerles ocupados con toda clase de actividades culturales que en la práctica constituyeron un auténtico plan de estudios que dependía, en realidad, de cada instructor de los hogares y sus intereses. La sobreviviente Ruth Bondy [1923] [Peschel, 2009]:

Cada instructor educó a su clase [unos 40 niños] a su imagen, y de acuerdo con su visión del mundo: los graduados del movimiento juvenil sionista lo hicieron en el espíritu del sionismo; los comunistas miraban hacia una revolución socialista; los nacionalistas checos, hacia el amor a la patria. [p.50])

Y la apreciamos porque nos muestra la responsabilidad adquirida por los adultos de mantener y transmitir sus tradiciones y cultura –de judíos, de checos, de alemanes, de austriacos– conocedores de que “somos por lo que hemos sido”.

Con su determinación evidencian lo que de valioso tiene para el ser humano la cultura – lo hicieron posible porque ellos, artistas e intelectuales, eran tales porque lo habían sido antes de su internamiento–.

A través de la educación, mantuvieron la identidad de aquella comunidad de Theresienstadt y de sus miembros, transmitiéndoles la tradición simbólica necesaria para que no quedasen despojados de ella, «porque la identidad necesita de un horizonte simbólico para configurarse» (Mèlich, 1999, p.8).

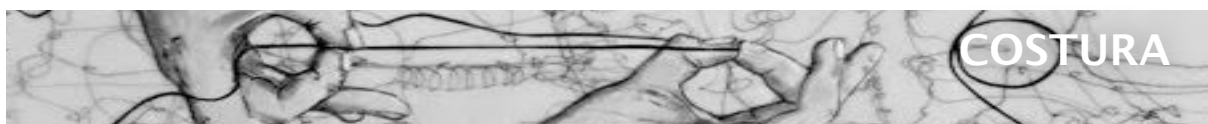
Y la perduraron judía porque la configuración de la identidad individual se llevó a cabo desde la transmisión de los hechos “según” la cultura judía, esto es, a través de la entrega de un pasado recordado subversivamente por la Biblia, o lo que es lo mismo, de la narración de los hechos desde el sufrimiento del vencido en la historia (posición contraria a la griega que recuerda desde el vencedor).

No hay posibilidad de preservar la cultura sin conservar la memoria (hacer cultura es hacer memoria de lo conocido, lo vivido por otros. Se recuerda, se rememora la experiencia narrada individual y colectiva –no hay colectiva sin individual y viceversa–) y la de la cultura

judía es una alternativa, esto es, contraria a la tautológica griega, como afirma Reyes Mate (citado en Mèlich, 1999).

Así, ésta se basa en una «memoria que no se puede olvidar porque la víctima sigue teniendo derecho a la vida aunque el verdugo no pueda devolvérsela» (Mèlich, 1999, p.3), y manifiesta una impronta característica que hace de la educación una cuestión ética en tanto reconoce la autoridad del sufrimiento de las víctimas de la historia. Para conseguirlo ha de situarse fuera de la ella para poder juzgarla –una vez más aceptando el valor de lo periférico, posición que tanto asusta a la razón instrumental–.

Este recordar alternativo, transmitido de múltiples modos –en conocimientos, ritos, costumbres, artes, y cómo no, amor a la lectura (en el libro es posible encontrar los textos susceptibles de interpretación donde hallar “lo otro conceptual”)– es lo que aconteció en Terezín.



En la cita con la que iniciábamos este apartado, Frankl se preguntaba cómo podría explicarse lo acontecido en Theresienstadt sino era por una fuerza instintiva en los jóvenes por leer. Nuestra respuesta es que podría ser educando éticamente desde la razón anamnética descrita por Reyes Mate (citado en Mèlich, 1999) («la razón anamnética sería una razón [admitiendo pues en el genio judío una capacidad homologable a la griega] cuya capacidad universalizadora residiría en su modo de recordar, es decir, que no paga por la pretensión universalizadora el precio del olvido...» [p.3]); quizás sea más fácil hallar la fuerza que necesitamos para nuestra constitución humana sabiendo que es posible actuar en el presente con lo aprendido del pasado, desde la fortaleza que da saber que algo de nuestra historia –por más que haya quien pretenda borrarla– será recogida por otros que poseen otra manera de entender la memoria.

Como profesora quien escribe reflexiona sobre su experiencia con adolescentes. Aunque el asalto que relata Frankl le sobrecoge, más lo hace el número de participantes. Pondera la pasión necesaria que ella, como educadora, ha de mostrar y entregar para excitar un deseo así, y se conmueve con el compromiso ético de los educadores que vivieron en Terezín. Ellos fueron capaces de educar en la esperanza y en el valor de la cultura de tal modo, que los niños y jóvenes transformaron un libro o un dibujo en un objeto simbólico cargado de sentido íntimo del que no desprenderse.

Es verdad que no todos los jóvenes leyeron, que no todos participaron en actividades culturales (Lusting [1996], un superviviente de Terezín, escribió un libro a partir de los textos

del diario de Perla S., una joven prostituta de 17 años recién cumplidos. Ella no partió con libro alguno y sus amigos del gueto, como Ernie H. o Harycheck Geduld, eran jóvenes rateros, especialistas en robar «las bolsas nocturnas de los transportes recién llegados» [Lusting, 1996:p.13]. Todos ellos, por su edad, vivían entre los adultos, lejos de los educadores de las casas de los niños –aunque de vez en cuando asistían a conferencias y conciertos–), –tampoco estuvieron bien alimentados, ni fue posible atenderles adecuadamente en sus enfermedades– pero lo cierto es que un tren compuesto por un gran número de ellos, partió con libros en sus mochilas como posesión preciada en el viaje más temido. (Aquellos jóvenes ya habían sufrido las leyes antisemitas antes de su ingreso, apartados de sus compañeros de juego, expulsados de las escuelas, habían vivido con adultos que no podían ejercer sus deberes familiares –educarlos, mantenerlos, protegerlos– o habían sido separados de sus familias cuando sus padres, ante el ascenso y auge nazi, los habían enviado a otros lugares para buscarles un sitio para vivir seguros.

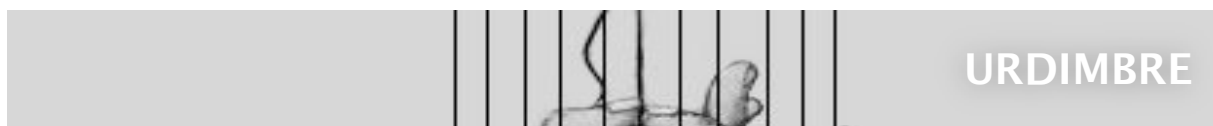
Estos niños no habían podido escapar como otros 10.000 a Inglaterra y su sufrimiento había ido creciendo hasta que fueron ingresados en los guetos o campos de concentración donde convivieron con hambre y enfermedades, causa de numerosas muertes.

En Terezín fueron cuidados manteniendo en ellos la esperanza de la comunidad judía que estaba siendo aniquilada.

Atendidos mientras se pudo.

Sirva de trágico ejemplo el caso de 1.260 niños del liquidado gueto de Bialystok que, el 24 de agosto de 1943, llegaron a Theresienstadt. Tras mantenerlos en estricto aislamiento, el 5 de octubre se les sacó de la fortaleza en un transporte para, supuestamente, llevar a cabo un intercambio de presos alemanes. Aún así no fueron abandonados: cincuenta y tres médicos, enfermeras y auxiliares del gueto les acompañaron. Fueron enviados a Auschwitz en donde fueron asesinados.

Hoy en día, además de los testimonios de los sobrevivientes se consideran fundamentales como tales los textos y dibujos realizados por aquellos niños en Terezín).



7.5.4. UN ORGANISMO VIVO: LA BIBLIOTECA DE TEREZÍN

Filósofos y antropólogos señalan que “ser persona” implica tener en cuenta un plano biológico, un plano relacional, y, de modo fundamental, un plano simbólico, o sea: nuestra inscripción en una cultura, en una lengua, en una tradición, en un espacio y en un tiempo.

Fernando Bárcena. Diario de un aprendiz.

Un 17 de noviembre de 1943, el subdirector de la biblioteca central de Theresienstadt Hugo Friedmann (1901-1945) escribió en un informe para las SS lo siguiente sobre ésta: «seguramente ocupa el primer lugar entre las bibliotecas de los asentamientos autónomos judíos de Europa y, con sus importantes existencias, es una de las bibliotecas judías más importantes de Europa» (Braun, 2003, p.102).

Este informe revela el uso hipócrita del lenguaje que el nacionalsocialismo impuso a sus víctimas y nos sugiere la cuestión de si, gracias a él, el Consejo de Ancianos facilitó de algún modo a los verdugos la solución a la “cuestión judía”. Pero también cabe pensar si es que aquel “cuerpo” aprisionado halló la manera de manipular a la “cabeza nazi” para que finalmente no acabara con él.

«Nuestros informes se dirigían a la administración militar alemana y psicológicamente se ajustaban a sus gustos» –afirmaba sin pudor su director Utitz (Braun, 2003), –«la administración del Campo no nos solía causar problemas, no solo porque les tratábamos de manera conveniente desde el punto de vista psicológico, sino también porque su personal era totalmente inculto» (p.103). El cuerpo poseía lo que la cabeza no: una cultura para la vida. Y para engañar a aquella, había que darle por un lado lo que pedía –tanto datos para el engaño propagandístico (en noviembre de 1943 ya se había decidido realizar la película de propaganda) como un uso del léxico en los documentos que, aunque todavía no obligatorio, era el utilizado por las SS, acorde con sus gustos– y por otro, alimentar al cuerpo con lo que éste carecía.

Nos llegaban libros prohibidos que solo se usaban a escondidas. Estaba prohibido bajo penas sumamente rigurosas impartir clases. Pero ¡no podíamos dejar crecer a los niños como animales! Un buen número de jóvenes organizaba las clases, con gran riesgo, y conseguía los libros necesarios. Y muchos oradores tuvieron la audacia de levantar los ánimos de su público con palabras bastante atrevidas. (Utitz, 1948, citado en Braun, 2003, p.104)

La verdad emerge: libertad a cambio de lisonja. Necesario “hacer como si” para poder alcanzar el objetivo real de disponer un espacio autorizado que amplificara la tarea clandestina de enseñar, de aprender.

Educación: libros. Conferencias: libros. Entretenimiento: libros. Libros: biblioteca.

Así pues –casi un año después del inicio de la creación del gueto– el 17 de Noviembre de 1942 se estableció la biblioteca de Theresienstadt en la casa L 340 (trasladándose, al edificio L 514 de ubicación dos años más tarde por la enorme cantidad de libros que habían sido depositados. «Las salas de la biblioteca de Theresienstadt siempre tuvieron gran afluencia de público; incluso las salas pequeñas de L 304 fueron frecuentadas diariamente por un número de lectores que oscilaba entre 80 y 120 personas» [Utitz, 1948, citado en Braun,

2003, p.101]), por orden del Consejo de Ancianos, bajo la dirección del ya citado Emil Utitz. (El cual dijo:

Si alguien me hubiera dicho en mi primer día en Terezín que iba a pasar tres años allí, nunca lo hubiera creído, pero de alguna manera nos acostumbramos a ella, adaptándonos a la situación.... Los que podían dedicarse a una actividad cualquiera útil, sobrellevaban el hambre y el frío más fácilmente. [Utitz, 1947, citado en Makarova, 2012, p.10])

La importancia de la biblioteca queda demostrada en sus fondos; de los 4.000 volúmenes del inicio pasaron a los 160.000 o 200.000 en 1945, aunque es difícil saber el número exacto.

Elaborar una estadística fiable era prácticamente imposible. ¿Cómo íbamos a anotar los miles de libros de oraciones que regalábamos a todos los que nos lo pedían? Con cada transporte que salía perdíamos un número indeterminado de libros... En el fondo nos alegrábamos de que se llevasen alguna lectura para su horrible viaje. Lo mismo sucedía con todos los libros que habíamos prestado a hospitales, asilos de ancianos o al Socorro Juvenil. (Utitz 1948, citado en Braun 2003, p.166)

Al no documentar ni catalogar la verdadera cifra de libros y sus nombres, y solamente registrar los suficientes volúmenes como para poder pasar los controles de las SS, Utitz –no sin valor y fuerza– por un lado, mantuvo en la clandestinidad aquellos libros prohibidos por los nazis pero que los especialistas deseaban consultar; y por otro, protegió a su comunidad pues, si desaparecía algún libro o se deterioraba, no debía dar explicación alguna a los nazis.

La biblioteca fue un baluarte contra la ferocidad resultante de vivir recluidas tantas personas, abandonadas a su suerte, en 334.000 m², especialmente cuando debieron de convivir diferentes nacionalidades. (Federica Spitzer [1911-2001] deportada a Terezín en octubre de 1942:

Había gente de diferentes nacionalidades, sobre todo de lengua alemana. Para los austriacos, la convivencia con los checos no era nada nuevo: en esta época, el número de checos que vivían en Viena ascendía a 200.000. Pero los alemanes apenas se relacionaban con ellos. Los alemanes se habían esperado algo muy distinto del campo de concentración.

Se les había engañado y la realidad les chocó inesperadamente. Casi ninguno de ellos intentaba aprender unas palabras de checo. No hacían esfuerzos por relacionarse con los otros, y como consecuencia eran los más desgraciados. De

Checoslovaquia llegaban muchos jóvenes; de Alemania y Austria sobre todo personas mayores y ancianos, ciegos y enfermos. [Braun, 2003, p.110])

Ayudó como método de trabajo a producir una descentralización de la cultura – acercando los libros a los distintos grupos de personas que estaban en el campo/gueto según sus necesidades y creando sucursales–, igualó a los judíos checos y alemanes en su organización; consiguió efectos óptimos en las personas retenidas; y representó la civilización contra la barbarie manteniendo vivos los valores propios del ser humano. «El trabajo cultural en el ghetto de Theresienstadt no era una añadidura o un apéndice, sino el mecanismo central que ayudaba a los judíos alemanes a preservar su identidad» (Braun 2003, p.115).

Definitivamente, tal y como ha señalado Braun (2003), los recluidos de Theresienstadt pudieron:

- a) Preservar las propias tradiciones humanas;
- b) hacer resistencia contra sus captores;
- c) vivir con ánimo y fuerza al mantener con sus iguales los valores básicos de la convivencia civilizada

La cultura construye el significado de la mente y señala la pauta para las diferentes representaciones de mente que utilizamos y que nos ofrecen en la actualidad las ciencias cognitivas (no solo la psicología). (López Bargados, Hernández, & Barragán, 1990, p.55)



28 DE AGOSTO DE 2012

Era la última noche David, Ester, María y yo que pasábamos en Atenas. Subimos a la terraza del hotel a celebrar los 21 años que María había cumplido un par de meses antes en las antípodas –vivía en Melbourne desde hacía más de un año–.

Había casi luna llena. Brindamos por su vida con el Partenón al fondo (Fig. 5) –en el brindis judío se dice *Lejaim*, a la vida, aquella que trae luz sobre los que brindan–, felices de compartir con ella su existencia; feliz yo de tenerla cerca al fin –era la primera vez que no habíamos estado juntas el día de su cumpleaños– y, de celebrarlo además, en aquella ciudad. Adoro Atenas. Puedo pasar horas frente a la roca sagrada de la Acrópolis.

Aquel día, mientras la contemplaba, pensaba en Zeus y en cómo el pasado encierra el futuro. La primera vez que estuve en Atenas viejos ecos me poblaron. Sentí que estaba en casa. La sensación no se dio en el ágora, ni en la *stoa*, sino en la terraza del Museo Arqueológico que se halla frente al espacio sagrado de la Acrópolis. Allí lloré. Sabía donde estaba.

El pasado guarda el futuro.

María, la hija que traje al mundo, preguntó cómo hoy en día podemos saber tanto sobre la historia de una Atenas gloriosa miles de años atrás, a lo que le contamos cómo se han transmitido las historias y cómo se han investigado sobre ellas a lo largo de los siglos, tejiendo nuevos relatos, nuevas hipótesis, y demostraciones...

En aquella ocasión me encontraba nuevamente en mi inicio, en la cuna del pensamiento, rodeada de mitos y de historia en el momento en que escribía sobre educación en la tesis. Me hallaba frente a la Acrópolis con mi familia celebrando la existencia de mi hija mientras ésta preguntaba cómo es posible que supiéramos tanto sobre aquella forma de vida.



Fig.1: Revista "Vedem"



Fig.2: Brundibar, Terezín

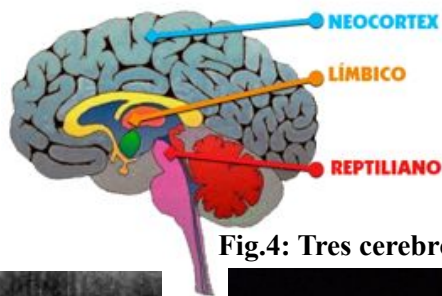


Fig.4: Tres cerebros



Fig. 3: Concierto en Terezín



Fig.5: Atenas



7.6. CREAR EN EL ABISMO: SOBRE EL VALOR DEL ARTE

7.6.1. ARTE

Se hace referencia a la divergencia, diferencia, y disparidad de y en la creación artística, y se presenta una de las obras de Friedl Dicker-Brandeis para introducir su arte. Se expone el marco conceptual de la investigadora sobre “el arte”, resultado de su subjetividad.

7.6.2. ARTE Y PSICOLOGÍA

Se observan las divergencias entre arte y psicología y se analiza lo que de común poseen: la de mediar en la construcción de mundos o en las representaciones de la realidad; si la psicología media en las distintas maneras de pensarnos, el arte lo hace en las formas de representarnos. Su confluencia favorece la existencia de la disciplina conocida como arteterapia.

7.6.3. ARTE Y TERAPIA

Se examina el término “terapia” en la Grecia clásica y en Foucault para apoyar el trabajo terapéutico de Dicker-Brandeis, y se introducen las diferentes combinaciones del arte y la terapia: el arte terapéutico, el arte como terapia, arte en terapia y psicoterapia por el arte.

7.6.4. ARTETERAPIA, PRÁCTICA DE LA INVESTIGADORA

Se define lo que es el arteterapia para la investigadora y presenta su práctica desde “el arte como terapia” enraizada en la psicología Transpersonal.

7.6.5. LA TERAPIA ARTÍSTICA DE FRIEDL DICKER-BRANDEIS EN LAS CLASES DE DIBUJO

Se relata cómo Edith Kramer consideró a Friedl como “abuela” del arteterapia y pidió su reconocimiento institucional como tal, y muestra el método y técnicas utilizadas por la artista en su trabajo con los niños del gueto a los que ofreció esperanza y acercamiento, reconocimiento y desarrollo de la atención plena en la belleza, la armonía y el amor inherente al ser humano. Los testimonios de sus alumnos revelan la calidad humana y terapéutica de Dicker-Brandeis y su enseñanza artística.

También se presenta la conferencia que ofreció en el gueto sobre su práctica terapéutica/ pedagógica, por la cual podemos conocer las ideas de la artista con sus propias palabras.

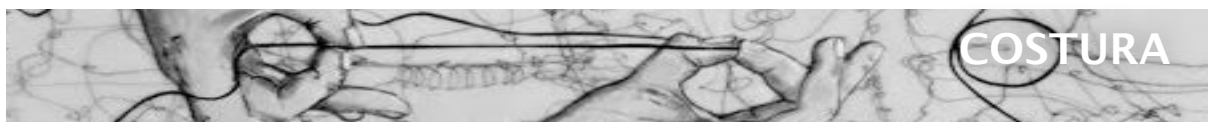
7.6.6. ARTE Y RESISTENCIA

Se explica cómo el arte más que evitar que la vida de los internos se redujera a la única dimensión del horror, fue utilizado como verdadera oposición al plan nazi de aniquilar su humanidad.

7.6. CREAR EN EL ABISMO: SOBRE EL VALOR DEL ARTE

Esta voluntad de los regímenes autoritarios de vencer cualquier resistencia moral o material se inscribe en su lógica pero es también su debilidad. Y esta debilidad sale a la luz en tanto que podemos conocer el efecto de la represión sobre las víctimas. El testimonio de los detenidos no nos produce deseo alguno de sufrir su destino, pero son un arma en contra de estos regímenes, ya que afirman una victoria individual sobre la voluntad de aniquilación.

Morand Bernadette. Los escritos de los prisioneros políticos.



7.6.1. ARTE

La palabra que inicia este texto es arte. Un sustantivo sin artículo. No es “el” arte, sino arte, sin más. En este caso queda completamente indeterminado el sustantivo, abierto; no sabemos a qué arte se hace referencia. Si hubiéramos escrito el arte, entenderíamos que se trata de un arte conocido, consensuado.

Así, escrito intencionadamente sin artículo, podemos referirnos a una idea cuyo límite es el del significante, y que hace referencia a un universo —el artístico— concebido, contemplado y estudiado desde múltiples espacios en forma de teorías y saberes.

La primera de ellas fue “la teoría del arte”. A su ámbito corresponden preguntas tan fundamentales como qué es el arte, qué significa y por qué lo valoramos. En tanto que teoría, aspira a organizar y unificar sistemáticamente un conjunto de observaciones a partir de unos principios básicos. Ésta cumple desde ese enfoque su función, sin embargo no es posible explicar desde una sola teoría tanta diferencia: el arte no es uno, sino diverso.

El término “arte”, tal y como había sido entendido por la civilización occidental hasta finales del siglo XIX, no era aplicable a todas las culturas, pues aquella había entendido/atendido como artístico solamente a las manifestaciones que reconocía como propias, gestadas y producidas en una cultura que excluía lo distinto, lo diferente —incluso dentro de ella quedaba excluido el arte no oficial o académico—. Con el cambio de siglo, el propio mundo occidental exigió el fin del entendimiento del arte como se había ido concibiendo durante siglos —lo cual, por otro lado, no era ajeno al propio desarrollo del arte occidental, vivo, en evolución, por tanto—. Fue a partir de la modernidad cuando se hizo imposible no apreciar las numerosas prácticas artísticas que rodeaban a nuestro arte; tantos fueron los cambios que se produjeron que inevitablemente, quedó evidenciado que cualquier intento de clasificación unilateral se traduce instantáneamente en fracaso: imposible aprehender con nuestras manos blancas lo que es tan asombrosamente múltiple y dispar. El centro desaparece, se diluye para desvelar que lo que da forma, lo cierto, es todo lo existente; que todo es

periférico y que lo que hay alrededor de lo que nosotros hemos considerado principal, es lo tangible, lo que tiene cuerpo. La historia del arte nuclear es un espejismo.

Y es que una teoría sola no basta.

En un nuevo intento de organizar obras y artistas, desde entonces se han desarrollado tanto teorías diversas –la ritual, la formalista, la de la imitación, la de la expresión, la cognitiva o la postmoderna–, como acercamientos desde distintos campos del saber –la sociológica, la histórica y crítica del arte, la antropológica, la psicológica y la de la educación–, gracias a las cuales hemos intentando, además de definir lo que el arte es, contestar a la pregunta de si es arte una creación humana concreta.

Este aspecto de la diferencia, la divergencia y disparidad en y de la creación artística – proyección del propio ser humano heterogéneo, desemejante, diverso que crea– es la idea radical que recorre la reflexión de esta tesis: cómo el ser humano y su expresión se enfrenta y escapa (victoria individual) de lo uniforme, de lo igual y semejante (con interés aniquilador), singularizado en la persona y vida de la artista Friedl Dicker-Brandeis, que se confronta desde el arte con el totalitarismo de Adolf Hitler y su sistema concentracionario, símbolos del sufrimiento extremo humano.



UNA OBRA SUBERSIVA (FIG. 1)

Se trata de un niño. Sus ojos claros tan grandes, el pelo tan rubio, y la edad tan temprana que no cabe sino posar nuestra mirada en esa acuarela con ternura y deleite.

Aparentemente este bello retrato se enmarca en la teoría de la belleza *per se* de la obra de arte referida por Kant.

Aparentemente.

En realidad, esta obra es subversiva. Lastima mortalmente al obsceno imperio del terror bajo la que fue pintada. Es la infancia de una “escuela” infantil, la palabra naciente, el inicio.

Existe un arte como subversión y esta obra pertenece a esta categoría, no porque su autora así lo decidiese, sino porque su mirada interpela la mía, y yo, que conozco el lugar en el que fue realizada, la envisto de todas las categorías de rebeldía, de lucha, de búsqueda, de encuentro y resistencia. Este retrato es el retrato: ha burlado al tiempo y da testimonio de la existencia de este niño; presencia en un espacio hecho para el olvido. Su rostro retratado ha sobrevivido a su propia existencia, y hoy es el testimonio de que, en medio del horror, fue mirado con ternura; rescatada su humanidad de los infiernos. Gracias a él conocemos sus facciones, y cuál era la mirada de Friedl hacia la infancia.

Esta obra es política porque fue realizada por ella en Terezín, y lo es porque da testimonio y propaga su máxima ideológica: la vida frente a la muerte, la creación ante la

destrucción; la resistencia vital y creadora siempre. Nunca su arte en carteles había llegado a difundir tan claramente sus ideas contra el totalitarismo fascista, unificador de cuerpos a través del hambre, la enfermedad y los números tatuados en los brazos.

La obra de Friedl no es un arte para la memoria colectiva, como lo es la de sus compañeros artistas del propio gueto o de otros, de las cárceles y campos de concentración. Sus imágenes no son como la de aquellos un testimonio del horror experimentado, sentido u observado; no se trata de un cuaderno de viaje, del peor de los viajes, el que no lleva a lugar alguno o al que lleva directamente a la muerte, a pelear con el mundo por cada bocanada de aire que uno respira. Sus creaciones son desconcertantes, y, como la de aquellos otros artistas, que nos interrogan y exhortan sobre los horrores que vivieron desde la existencia en un mundo “irreal, alucinante”, ella concentra su energía en lo real y cotidiano, lo que liga al hombre a la tierra. Flores, paisajes, bodegones y niños.

Frente a las bocas abiertas, desdentadas, y los ojos desorbitados de los cuerpos desnutridos y dolientes creación del poder totalitario, encontramos este retrato de un niño que también estuvo allí. Como sus compañeros, Friedl no inventó nada, pero miró de otro modo. No quedó adherida a los detalles de las escenas inhumanas. No tiñó sus pupilas de desolación y abandono; pintó y su singularidad se mantuvo intocable en un sistema ideado para igualar. Artista de su tiempo, sus pinturas no son una imitación del mundo visible dispuesto frente a ella, sino que consciente de su subjetividad, pintaba con el alma lo que sentía ante una realidad física que le hacía corporal y sujeto. No necesitaba retratarse para saberse viva a pesar de sus dolores, no retratarse la mirada para ordenar sus estados anímicos o mentales; la naturaleza pintada le mostraba su interior como si hubiera investigado sus ojos en un espejo.

La vida busca mantenerse “a pesar de”.



BERLÍN. DICIEMBRE, 2005

Entro en la Bauhaus de Berlín (Fig. 2). Todo lo que me rodea son propuestas artísticas. Arte.

“El arte no es un ente, es un camino”, he leído alguna vez como cita anónima. Y así es. Se anda por él. Se transita.

Por los pasillos del museo decido no definir el arte sino recorrerlo, recibirlo y reparar en él como universo: el universo del arte.

Puesto que me reconozco subjetividad abierta ante el enigma, pintora que da forma al color, profesora que anima a sus estudiantes a manifestarse plásticamente, y arteterapeuta que acompaña a sus clientes a través de sus creaciones, renuncio a formular una explicación con aspiración de totalidad de lo que el arte es o ha sido desde el nacimiento mismo de la

humanidad –posible desde las disciplinas anteriormente citadas–, y opto por percibir “totalmente” las obras artísticas con las que su ojo se encuentra o busca, porque el ojo, como dice Bárcena (2004), contiene tanto la vista como la mirada. La mía de artista/investigadora elige considerar lo que para mi mentalidad tiene sentido. Lo que miro –con placer, indiferencia o rechazo– dice más de mí que lo atendido sobre sí mismo.

Así, digo tanto que “yo” observadora “soy” conciencia –no existo porque pienso, sino que como soy testigo de este pensamiento existo–, como que tengo una personalidad que la cultura de mi grupo ha dado forma con experiencias corporales y emocionales a través de la palabra –en realidad me experimento conciencia que se piensa y soy consciente de que toda identificación con el contenido personal me aleja de la esencia que soy–.

Tengo, decía, una cultura heredada, por tanto pertenezco a un grupo concreto de seres humanos, a una sociedad. En ésta hay un arte que la cultura que me incumbe –aquella cuyo conjunto de símbolos existentes me trasciende y define– avala como tal: “un” arte que nos remite a múltiples imágenes que son vistas por críticos e historiadores no ya como tendencias del arte –como acostumbraba a ser–, sino un arte de tendencias (Ramírez & Carrillo, 2004). Existe, pues, “un” arte, que no uno, en el que caben muchos –porque todo universo es amplio, vasto y dilatado–. Un otro que me afecta e interesa como a muchos otros sujetos de mi misma cultura –con quienes coincido y participo en la formación, pertenencia y desarrollo de otra sociedad, de otra cultura (pequeños módulos culturales que conforman, como ya sabemos, la gran red de “la” cultura a la que estamos vinculados y que se extiende y crea tejiéndose como este texto)– al que podríamos denominar, por ejemplo, alternativo –que no periférico, pues para las personas que participamos de él en alguna de sus versiones modulares de la cultura, es tan central como lo es el institucional para aquella–. Así miro las creaciones/propuestas de los y las artistas –los cuales realizan obras artísticas sin importar en qué lugar de la red se hallan–, y me relaciono con ellas desde “mi” cultura visual, “mi” biografía. No se trata necesariamente de complacerme, tampoco de hallar respuestas, más bien de un mirar sobre otra mirada diferente a la mía, desde otra posición, trascendiendo al propio creador para encontrar un atisbo de lo inefable que otro ser distinto a mí expresa desde otra experiencia similar, con lenguaje distinto, dando forma a lo sentido informe.



MEDIACIÓN

Las primeras imágenes que se conocen de un arte figurativo se remontan al periodo auriñaciense, hace 30.000 años, en unos bastones hechos con cuernos de reno o ciervo que se adornaron con grabaciones que representaban animales. Desde entonces la presencia del arte, por su carácter simbólico, – ¿e inútil?– ha sido constante en el hombre, acercándose a él como objeto estético, mediador cultural o/e instrumento terapéutico.

La propuesta de cómo mirar una obra artística desde la modernidad es la de interrogar a la obra, al creador y a nosotros mismos –qué obra es esta, cuál el artista que representa así, quién soy yo (esto es, la propuesta del poeta, la que queda limpia de animadversión y de escándalo [Fernández Polanco, 2004])–, la cual se sostiene porque la pregunta se haya trabada en una característica substancial del arte: su función mediadora; así es, el arte media entre el ser humano y la realidad. Entre ambos el arte participa, ocurre, transcurre, modera, reconcilia, interviene, presenta, actúa, compone, atraviesa.

Mediación.

La mediación es espacio de confluencia entre dos saberes: arte y psicología.

7.6.2. ARTE Y PSICOLOGÍA

LA PSICOLOGÍA Y EL ARTE: DOS ROSTROS DEL SABER

El saber humano puede dividirse en cuatro grandes grupos. Las ciencias formales como las matemáticas y la lógica. Estas no estudian objetos empíricos sino lenguajes de signos en donde lo que cuenta es la sintaxis de esos lenguajes, es decir, la manera como se relacionan los signos entre sí. En segundo lugar, tenemos las ciencias naturales. Estas estudian todas las cosas y procesos que existen con independencia del ser humano y que son conocidas mediante métodos matemáticos, experimentales u observacionales. En tercer lugar están las ciencias sociales. Éstas estudian al ser humano en sociedad y la legalidad que es propia de las relaciones sociales. Finalmente, tenemos las ciencias humanas y las humanidades. En las ciencias humanas están la antropología, la lingüística, la psicología, la etnología, etc. Las Humanidades comprenden la historia, el arte, la literatura, la filosofía, la teoría de la religión, la música, etc. A ello hay que agregar saberes nuevos, como el séptimo arte, es decir el cine, las ciencias de la comunicación, la semiótica, etc. Con esto explicamos la parte de nuestra definición que afirma que las humanidades son una subdivisión del saber humano. Anticipemos que la ubicación de las humanidades en el conjunto del saber no ha sido siempre la misma, sino que ha variado históricamente.

Dr. Rojas. Concepto de las humanidades. Universidad de Puerto Rico.

A pesar de las diferencias que existe entre las esferas del arte y la psicología, éstas han mantenido una estrecha relación desde finales del siglo XIX –momento de la aparición de la psicología como disciplina científica distinta de la filosofía–.

La primera de ellas la encontramos en su propia formación. La psicología, en su afán de conseguir un estatus científico, se construyó como disciplina empírica. Dos fueron los mecanismos para alcanzarlo: uno, a través de teorías que ordenasen, organizaran y jerarquizaran la realidad; dos, por las evidencias obtenidas con la experimentación de sus objetos de estudio. Por su parte el arte, aunque se organiza y adquiere sentido gracias a las diferentes disciplinas artísticas que lo componen, no se constituye como disciplina, sino como saber.

La segunda divergencia la hallamos en su naturaleza. Mientras la psicología construye la realidad no específicamente con fenómenos –como otras doctrinas científicas– sino con objetos de conocimiento que necesitan para su formación de una o varias teorías, el arte aparece como una manifestación que, sin aspirar a constituirse como fenómeno, genera teoría a través de la mirada que otras disciplinas hacen sobre el hecho (fenómeno) artístico «en cuanto sistema de producción de objetos con significado (estético/artístico) en el seno de una cultura» (López Bargados, Hernández, & Barragán, 1997, p.56). Lo cual podría ser expresado del siguiente modo según los autores López Bargados, Hernández y Barragán (1997):

- a) El arte –como categoría cultural–, las obras –como producciones materiales– y las biografías de los artistas –como reflejos de ciertos mitos y valores– forman parte de las representaciones sociales de los individuos de una cultura. Pero a su vez contienen representaciones sociales de los propios artistas y de las miradas culturales e históricas que confluyen y se derivan de las obras.
- b) La psicología, por el contrario, en cuanto discurso con intenciones de científicidad, constituye una representación de la realidad individual y social cambiante, de acuerdo con el sentido de científicidad de cada época y la proyección de la realidad que domina en otros campos (la economía, la ingeniería...). (p.56)

No obstante, a pesar de estas distancias, a poco que nos acerquemos a la historia del arte del siglo XX y al primer siglo de existencia de la psicología, encontramos evidencias de que ha existido entre ellos una constante relación tanto por la atención que esta ciencia ha puesto en aquellos aspectos del arte relacionados con sus objetos de estudio, como por el interés que determinadas teorías psicológicas han suscitado en los artistas, tanto para su creación, como para su comprensión íntima o la de otros.

Si la psicología se ha ocupado del arte y los artistas por la razón elemental de intentar legitimarse, no sólo como una disciplina que se ocupa del mayor número de problemas e intereses posibles de la sociedad –arte y artistas ocupan un papel importante en la esfera social–, sino como ciencia capaz de expandir la finalidad de su objeto de estudio –la conducta humana o el funcionamiento de la mente (el acercamiento al arte se ha realizado fundamentalmente desde tres teorías: a] la de la “Gestalt” para estudiar las cualidades formales y la organización de las obras; b] la de la “orientación cognitiva” para investigar las representaciones vinculadas al desarrollo intelectual; y c] la de la “psicología evolutiva” para reconocer por un lado, tanto su valor como símbolo y/o los sistemas de símbolos que el arte emplea, y por otro, atender a los artistas con la intención de que le sirvan como casos que confirman hipótesis planteadas en otras esferas y con otros fines dentro de la propia disciplina psicológica; el artista, al ser considerado un ser humano diferente y singular por la sociedad,

se convierte inmediatamente en objeto de estudio de la psicología, al ocuparse, precisamente, de las diferencias individuales)–, el interés del arte por la psicología se ha centrado, principalmente, en lo que las teorías psicológicas le podían ofrecer para su campo de investigación y expresión plástica, tal y como sucedió con la teoría guesáltica –base teórica de la Bauhaus– y el psicoanálisis –origen del movimiento surrealista y del análisis personal que numerosos artistas han llevado a cabo, entre ellos la propia Friedl Dicker-Brandeis–.

Mas si profundizamos en el análisis de los lugares en que psicología y arte confluyen, encontramos otro y que es de gran importancia para el presente texto: su función mediadora. En efecto, ambos son mediadores en la construcción de mundos, de las ideas sobre el individuo y sus relaciones con diferentes contextos (López Bargados et al., 1997).

Esta forma de ver el arte y la psicología pretende mostrar que los dos, por medio de estrategias distintas –ocasionalmente coincidentes– han cumplido una función mediadora en la construcción de representaciones de la realidad. (Se entiende por función mediadora la idea de Vigotsky de que el signo es poseedor de significado. Esto supone que arte y psicología construyen su relación-representación con los objetos materiales de cada cultura).

Poder mirar al arte y a la psicología desde esta perspectiva nos permite comprender que ambos poseen un campo de juego común en el que es posible llevar a cabo una terapia por el arte o un arte como terapia. La psicología media en las distintas maneras de pensarnos y el arte lo hace en las formas de representarnos. Estas mediaciones son los fundamentos para comprender por qué el trabajo que Friedl Dicker-Brandeis realizó en Theresienstadt fue terapéutico, por qué su discípula Edith Kramer pudo entender que así fue, y la razón de que hoy en día el arteterapia sea una herramienta terapéutica que se enseña en las universidades a lo largo de todo el mundo.

Si el hombre, como afirma Capelier, (citado en López Bargados et al., 1997), “es” ese ser que “se hace” imagen, “es” ese ser que “se fabrica” en imágenes, el hombre “es” ese ser que “fabrica” imágenes, o lo que es lo mismo:

Es cuando se construye una imagen de sí mismo y del mundo, se construye en una imagen en la medida en que se refleja y proyecta en ella, construye imágenes proyectando su mirada sobre sí mismo y reflejando el mundo que le rodea [las cursivas son de los autores] (p.60),

podemos afirmar que por un lado el arte media entre el hombre y la realidad, y por otro, que la psicología estudia cómo se lleva a cabo esta mediación. (A esta aplicación de mediación cabría añadir que arte y psicología ayudan a que los individuos sepan mucho más de lo que han experimentado a través de la construcción de mundos, o bien mediante la producción de objetos artísticos con significados estéticos, o por las interpretaciones de la naturaleza humana desde la perspectiva de sus procesos psicológicos).

7.6.3. ARTE Y TERAPIA

Desde la prehistoria, las distintas culturas y grupos humanos se han servido del arte con una clara finalidad mágica o terapéutica al transformar signos en símbolos.

Los antropólogos han estudiado y recogido los modos diversos en que los grupos humanos han utilizado el arte con fines terapéuticos; la capacidad creadora que nos distingue nos ha llevado a descubrir métodos que transformen nuestra realidad usando aquello que es esencialmente creativo: el arte.

El término terapia es utilizado en nuestra lengua como tratamiento o cura, y en la actualidad posee una carga médica considerable que se necesita superar para atender a otros acercamientos afines también a nuestra actividad. La razón de esto se encuentra sobre todo, en el término curación, que se entiende desde la medicina occidental, como una resolución con vuelta al estado de salud, de un accidente, traumatismo o enfermedad.

Sin embargo existe, otra acepción que es la que más se adecua a nuestro texto, aquella que se refiere al tratamiento particular de una afección por cuidados especiales, siendo esta afección no ya de carácter patológico necesariamente, sino resultado de una alteración –lo que en términos aristotélicos sería la cualidad de una modificación transitoria de un sujeto, procedente de una causa externa o interna–; si a ella añadimos el significado de tratamiento, no desde la perspectiva de la medicina occidental –como el conjunto de prescripciones que el médico ordena seguir al enfermo para su mejoría o curación–, sino como un procedimiento empleado en una experiencia, o en la elaboración de algún producto, vemos que el arteterapia puede ser también un tratamiento, pero cuya finalidad no es, necesariamente, la de restituir la salud, sino acompañar a la persona en su cuidado, que es, en realidad, el origen de la palabra terapia.

Terapia proviene etimológicamente de la palabra griega *therapeía*, relacionada, como apunta Limón (2005) con el cuidado, el servicio y la atención «que entonces se profesaba y, sobre todo, [...] [con el] cuidado que tenía que ver con la cultura» (p.xiii) en tanto culto, cultivo, lo que implicaba no solo al cuidado corporal, sino también lo cultural, entendido hoy en día como aquello que atiende a lo espiritual, la ética, la civilidad y la política.

Por tanto, en la Grecia clásica, existía una vinculación entre la terapia y la cultura en tanto cultivo y cuidado que se extiende, como señalara Foucault (1987), al cuidado de uno mismo, pues atendiendo a los diversos textos griegos del estoicismo tardío:

En el mundo griego el cuidado de uno mismo era el modo mediante el cual la libertad individual contenía un importante contenido ético, pero de una ética que tenía que ver con la manera de conducirse en sociedad. Pero para que esta práctica de la libertad pudiera adoptar la forma de un ethos bueno, bello, honorable,

estimable, memorable y que pudiera servir de ejemplo, era necesario todo un trabajo sobre sí mismo. (Limón, 2005, p.xv)

Lamentablemente el cristianismo afectó a esta concepción, tal y como señala Foucault, produciendo una emigración del término *therapeía* hacia el cuerpo, abandonando la parte de cultura y civilidad que contiene.

Contemplado desde esta perspectiva, el arte de Friedl Dicker-Brandeis fue realmente terapéutico, pues estaba vinculado a la cultura como civilidad, como un cuidado de sí mismo para llegar al conocimiento individual que propiciara la libertad y la adquisición de un *ethos* bello, bueno, honorable. Lo que Friedl llevó a cabo con los niños no tenía que ver necesariamente con la cura (aspiración de una de las formas de trabajo arteterapéuticas) sino con el anhelo de formar y generar una actitud preventiva y prospectiva. En palabras de Bárcena (30 de marzo de 2001):

Lo preventivo desempeña, en sí mismo, un papel educador y lo prospectivo una función de orientación al futuro. En ambos casos, la terapia es algo así como un hacerse cargo de sí, un cuidar de uno mismo, es la formación de la capacidad para cuidar de nosotros mismos. Especialmente en hebreo, lo terapéutico es un cuidado de sí orientado a algo que está más allá de uno mismo: aprendamos tanto a cuidar de nosotros mismo en la terapia como a orientarnos hacia una dirección que nos trasciende, que se sitúa más allá del tiempo y el espacio que vivimos y ocupamos. (Apuntes de clase)

Su trabajo, desde esta perspectiva, fue sin lugar a duda terapéutico y se hallaba inmerso en la lógica de las autoridades judías del campo y del departamento de Tiempo libre, en la de la cultura, en la del arte, en la de la *therapeía*. La cuestión a debatir en este apartado es si aquél se puede considerar arteterapia desde la perspectiva de algunas visiones disciplinarias – e insistimos en el pronombre indefinido algunas–.

Para la analítica, tradicional de ciertas escuelas de formación en arteterapia, indudablemente no. Pero para otras formas, igualmente académicas, sí. Una profesión como es la de arteterapeuta, que tiene como parte de su nombre y de su actividad el arte, no puede quedar definida en una sola acepción o perspectiva.

La diferencia en el enfoque viene determinada por el valor, pues, dado a la palabra terapia y terapéutico.

Cuando se empezó a considerar la actividad del arteterapia como una específica y distinta a cualquier otro tipo de intervención psicoterapéutica, era a mediados del siglo XX, lo que implica que el término terapia estaba vinculado a la acepción de tratamiento, por encima de cualquier otro, y además, vinculado a los criterios de un psicoterapéutico derivado de la práctica analítica fundamentalmente.

Desde esta posición, como toda terapia, la del arte implica una intervención que aspira a incitar un cambio ante una disfunción o desequilibrio humano, en un proceso que se fundamenta en unas bases teóricas establecidas y con unos objetivos claramente definidos. Para llevarse a cabo es necesaria la presencia de un terapeuta formado académicamente, de un marco claramente establecido para su realización –externo, como los horarios, lugar, materiales, etc., e interno, que corresponde a las bases teóricas del terapeuta– y de una supervisión o evaluación de lo realizado por parte de éste. Y desde esta visión, lo terapéutico es todo lo demás que utiliza el arte sin ninguna de estas premisas, y suele asociarse, además, mayoritariamente con prácticas espirituales –a menudo de un modo peyorativo, por otro lado en tanto se aleja de la psicología occidental para penetrar en el mundo de las creencias y de la metafísica–.

UNA CLASIFICACIÓN ES SOLO UN MAPA

Tras el uso del arte en diferentes ámbitos y con diversos fines terapéuticos desde la segunda mitad del siglo XX, se ha llegado a una clasificación para diferenciar el arteterapia como disciplina estudiada en las universidades, de otras formas de trabajo con el arte.

Solo el paso del tiempo y la delimitación exacta de los espacios en los que se ha practicado, bajo qué premisas y por quién, han permitido realizar la siguiente clasificación: el arte terapéutico, el “arte como terapia”, el “arte en terapia” y la psicoterapia por el arte, y con ella, definir qué es arteterapia –o arte terapia– y qué no. (Hay que señalar que el término arte no engloba a todas las artes sino sólo a las que utilizan los medios plásticos y visuales –pintura, modelado, dibujo, collage, fotografía, etc.– como herramientas de representación. Para las demás manifestaciones artísticas utilizadas también en terapia como la danza, el teatro o la música se habla de danzaterapia, dramaterapia y musicoterapia respectivamente. Todas las referencias históricas y conceptuales que utilicemos, pues, a lo largo de este texto serán en relación con las imágenes).

A) EL ARTE TERAPÉUTICO

Desde los años 80 y la aparición del movimiento “New Age” o Nueva era, el pensamiento y sentimiento de que el arte por sí mismo es terapéutico –recogiendo la experiencia de chamanes y filosofías orientales– ha ido creciendo, dando origen a un movimiento de artistas/sanadores cuyas creencias e intuiciones les llevan a realizar prácticas artísticas con el fin de ayudar/sanar a las personas o a la tierra –a través de un “arte medioambiental” o *eco-art* con el que sanar el entorno donde residen y aumentar la paz en el mundo–.

Las múltiples propuestas que se derivan de ésta práctica se engloban en un movimiento denominado *Arts & Healing*, Arte y curación, y que utiliza el término curación frente a terapia, por cuanto en él se considera que es el arte –creándolo o sintiéndolo– el que moviliza

las energías internas que producen la sanación de la persona que lo practica o lo recibe; se trabaja, pues, con la energía vital que se halla dentro de cada ser vivo según el saber mayoritariamente oriental y de pueblos nativos –según el cual, todo ser humano tiene una energía no material, pero sí observable, manifiesta en el desequilibrio/enfermedad y que se nombra según las distintas culturas como *Ki* (por los japoneses), *Chi* (por los chinos), *Prana* (por los hindúes), *Baraka* (por los países islámicos), *Maná* (por los huna polinesios), *Orenda* (por iroqueses de Norteamérica) y/o *Ruach* (por los hebreos)–. En este acercamiento, no es necesario ni poseer conocimientos del desarrollo humano, ni tan siquiera ser experto en las tradiciones culturales mencionadas. El arte, con el cambio que produce en las vibraciones de la persona que lo ejecuta y su correspondiente influencia positiva en la energía vital, es suficiente. No existe, pues, la figura del terapeuta.

Desde su inicio, este uso del arte se está llevando a cabo por un lado, en combinación con la medicina tradicional en hospitales y centros asistenciales, en donde doctores, enfermeras, y terapeutas trabajan con artistas en centros de salud mental, instituciones diversas, escuelas especiales, centros geriátricos, barrios, etc. compartiendo la creencia de que el arte, en combinación con la medicina tradicional o sin ella, son poderosas herramientas curativas (creencia porque hoy en día no existen datos registrados desde nuestras bases científicas que permitan hablar de hechos –entre otras cosas porque los practicantes no están interesados en realizar investigación alguna que transformen sus creencias en hipótesis– aunque se sabe por estudios neurológicos que el arte, la oración, y la curación se originan en la misma zona del cerebro, la zona límbica, y que todos ellos están asociados a similares patrones de ondas cerebrales); y por otro, como medio de sanación a través de la práctica individual o grupal, con artistas que utilizan el arte para su bien y la sanación energética y/o espiritual, enseñando métodos de trabajo artístico o mostrando sus obras que han sido creadas con la intención de sanar al mundo.

Arts & Healing, pues, es una práctica basada en metafísicas orientales y ancestrales que se está produciendo tanto en el mundo médico como el mundo del arte, y que genera mucha actividad en ámbitos clínicos y comunitarios del mundo entero, incluidos aquellos –y especialmente en ellos– que ofrecen formación universitaria en terapias artísticas.

B) EL ARTE COMO TERAPIA

En el “arte como terapia” se requiere de la figura de un terapeuta, con los conocimientos que las diversas asociaciones de arteterapeutas exigen para ser reconocido como tal, y para pueda ejercer su profesión bajo ese nombre.

Su labor es acompañar a y actuar como facilitador que utiliza el arte para favorecer la expresión creativa, ayudando a sus clientes (término con el que se define en la terapia humanista a las personas que asisten a terapia, frente a paciente, más cercano a la medicina

usado por Carl Rogers para denominar a aquellos que iban a su consulta y a los que dejó de considerar como enfermos o dependiente de un tratamiento –similar al médico– en el que él poco o nada tenía que hacer) en la producción de la obra de arte; el trabajo creativo se usa como un medio de reconciliar conflictos emocionales y fomentar la autoconciencia y el crecimiento personal. La obra realizada en el “arte como terapia” es, por tanto, un “producto-orientado”.

Desde esta orientación no se tienen en cuenta el efecto que pueda producir la presencia del terapeuta en la sesión o el efecto que determinada imagen pueda suscitar en el terapeuta. Las dinámicas latentes que se dan en la relación entre terapeuta, paciente y obra artística tampoco se tienen en cuenta. (Ramos i Portas, 2004, p.13)

Hemos de decir que esta orientación es considerada como el modo principal de trabajo en arteterapia por numerosos terapeutas artísticos de gran reconocimiento, como Edith Kramer o Shaun McNiff, ambos de Estados Unidos, cuya filosofía de trabajo difiere de la británica (las dos escuelas tradicionales por excelencia), aunque hay que advertir que las escuelas han ido acercando sus posturas hasta el punto de que si en el año 2002, la definición que la American Art Therapy Association [AATA] ofrecía sobre el arteterapia se ajustaba más al “arte como terapia”:

El Arteterapia está basado en la creencia de que los procesos implicados en la creación artística son curativos y mejoran la vida del que lo realiza. La terapia artística es el método terapéutico de hacer arte por personas que experimentan una enfermedad, trauma, o desafíos en la vida, así como por quienes buscan un desarrollo personal dentro de una relación profesional. Al crear artísticamente y reflexionar sobre los productos y procesos artísticos, las personas pueden aumentar el conocimiento de sí mismas y de los otros, hacer frente a los síntomas, al stress y a las experiencias traumáticas; reforzar las habilidades cognoscitivas; y disfrutar de los placeres de la vida autoafirmada gracias a la realización artística. (Pérez Fariñas, 2002, p.17)

La actual es más cercana al “arte en terapia”, expresada del modo siguiente:

El arteterapia es una profesión de la salud mental en el que los clientes, facilitado por el terapeuta de arte, utilizan el arte, los medios de comunicación, el proceso creativo y la obra resultante para explorar sus sentimientos, reconciliar conflictos emocionales, fomentar la conciencia de sí mismos, manejar la conducta y adicciones, desarrollar habilidades sociales, mejorar la orientación de la realidad, reducir la ansiedad y aumentar la autoestima. Un objetivo en el Arteterapia es mejorar o restaurar el funcionamiento de un cliente y su sentido de bienestar

personal. La práctica del Arteterapia requiere el conocimiento de las artes plásticas (dibujo, pintura, escultura y otras formas de arte) y del proceso creativo, así como del desarrollo humano, psicológico, y las teorías y técnicas de counseling [el *counseling* –consejo– es el término utilizado en el mundo anglosajón para nombrar un conjunto de prácticas muy diversas que consisten en guiar, ayudar informar, apoyar y tratar a las personas que demandan la ayuda del *counsellor*; es la práctica en teoría y técnicas de intervención para aquellos que en España no hemos realizado estudios universitarios de Psicología pero que trabajamos como terapeutas, desde el reconocimiento y respeto a la actividad de los psicólogos que tienen un ámbito de actuación diferente mucho más amplio, y con un reconocimiento legal específico]. (AATA, 2014)

Como podemos observar, además de haber vinculado el trabajo terapéutico al ámbito de la salud mental, desde esta nueva definición, la práctica del “arte como terapia” tiene cabida siempre y cuando el terapeuta cumpla, como se indicó anteriormente, con los requisitos establecidos.

C) ARTE EN TERAPIA

En el “arte en terapia”, el terapeuta artístico utiliza el arte para ayudar en psicoterapia. El producto y las relaciones asociativas que surgen en la sesión son usados para impulsar/vincular las relaciones entre los mundos internos y externos del paciente, con encuadres específicos psicoterapéuticos que orientan el trabajo del terapeuta. El arte se usa para desarrollar la percepción interna, para resolver conflictos emocionales, y para comprender simbólicamente lo que le está pasando al individuo. La obra producida, en el “arte en terapia” es un “proceso-orientado”.

Esta forma terapéutica es a menudo útil donde otras modalidades no lo son. Las artes ayudan a transformar la agresión, facilitando la controversia y la liberación catártica, consolida el desarrollo personal, la vinculación positiva con la vida –lo que en el mundo anglosajón se denomina *life-affirming*– y está en estrecha relación con el hombre y el humanismo. El terapeuta tiene una formación en psicoterapia pero no tiene por qué saber sobre el arte y sus medios.

Desde esta orientación, la respuesta estética del terapeuta frente al objeto artístico de su paciente no se tiene en cuenta como tampoco se tiene en cuenta la dinámica intra-psíquica implícita en el proceso de creación o en el objeto resultante.

(Ramos i Portas, 2004, p.13)

D) PSICOTERAPIA POR EL ARTE

A diferencia de los anteriores, desde este marco de referencia se tiene en cuenta la respuesta estética del terapeuta frente al trabajo de su paciente, el vértice objeto

artístico-terapeuta. Se entiende que la respuesta estética del terapeuta forma parte de la “contra transferencia”, es decir de las proyecciones inconscientes que el paciente deposita en el terapeuta y en consecuencia, puede ser utilizado para comprender en mayor profundidad el mundo interno del paciente. Obviamente, desde esta perspectiva se tiene en cuenta la dinámica de la relación entre terapeuta y paciente y también se trabaja con la posibilidad de que en ciertos momentos del proceso sea necesario activar únicamente el vértice paciente-obra artística, es decir, dejar al paciente trabajando con su obra con poca o sin intervención alguna por parte del terapeuta. (Ramos i Portas, 2004, p.14)

La psicoterapia por el arte, por tanto, tiene siempre relación con el inconsciente del cliente y lo que hace que haya variaciones en los modelos son las diferentes interpretaciones sobre el ser humano de las escuelas. De todas ellas, la que más consistencia tiene en Europa es la de orientación analítica por su historia en el Reino Unido y la vinculación del arte con ella.

Para numerosos arteterapeutas, como Ramos i Portas, solo se puede hablar de arteterapia o arte terapia desde una psicoterapia por el arte, aunque no lleve el sufijo “psique” explícitamente, como manifiestan Paín y Jarreau (1995):

Consideramos que la dimensión “terapia” sobreentiende, en este caso, la de “psico” sin la que no puede encararse ninguna modificación perdurable del comportamiento. Incluirla implícitamente es también ampliar el campo de la práctica, ocupado hasta ahora casi exclusivamente por la acción psiquiátrica. (p. 12)

7.6.4. ARTETERAPIA, PRÁCTICA DE LA INVESTIGADORA

El arteterapia es el resultado de la combinación de las creencias profundas que tuvieron una serie de artistas que enseñaban plástica en Europa y Norteamérica, acerca del valor del arte como medio de expresión humana y de la fuerza catártica peculiar de la creación; es la consecuencia de la puesta en práctica de aquellas convicciones y de su propia evolución.

Lo que empezó siendo una ocupación sin ningún marco específico de acción, ha derivado en una profesión con un cuerpo teórico que la constituye como verdadera disciplina. Se enseña en universidades de todo el mundo que acreditan que la persona que ha cumplido con los requisitos establecidos es competente para su ejercicio, tal y como lo reconocen las distintas asociaciones de arteterapeutas que existen en cada rincón del planeta –las cuales surgieron y se establecieron ante la necesidad de definir el arteterapia como profesión, de delimitar convenientemente sus campos de acción y decidir qué es arteterapia y qué no–, y de proteger tanto los derechos de sus pacientes/clientes, como de sus miembros. En España hay

varias, pero las más influyentes en el mundo son las dos mencionadas anteriormente: la británica y la norteamericana, esto es, la *British Association of Art Therapists* [BAAT] (la cual también pasó de no tener una definición en el año 2002 –solo definía la labor de los terapeutas [Pérez, 2002, p.16]– a tener una en la actualidad [2014]: «El arteterapia es una forma de psicoterapia que usa los medios artísticos como su principal medio de comunicación» [BAAT, 2014]) y la AATA. Ambas determinan qué es el arteterapia, su función, ámbitos de acción y los requisitos para ser arteterapeuta (por tener su origen como profesión en estos países y haberse desarrollado en ellos a lo largo de más de 70 años, son el punto de referencia obligado para comprender cómo se entiende hoy la práctica y teoría del arteterapia después de más de medio siglo de andadura y de una extensa literatura sobre el tema).

Cuando Edith Kramer llegó a los Estados Unidos, las pioneras del arteterapia, –de distinta formación y procedencia– estaban descubriendo, como Friedl en Checoslovaquia, el potencial curativo de la expresión artística, y poniendo sus hallazgos al servicio de aquellos con los que trabajaban. Al igual que Dicker-Brandeis, aquellas se caracterizaban tanto por su vocación en acompañar a los más desfavorecidos, como por su formación en arte y conocimiento del psicoanálisis que les llevó a ir más allá de la docencia artística –«hicieron del arte una voz para los desatendidos y olvidados» (Allen, 1997, p.11)– cuando trabajaban con aquellas personas que habían sido excluidas de la sociedad: niños internos en instituciones, pacientes de sanatorios psiquiátricos, y residentes de los pabellones olvidados de los hospitales públicos. Margaret Naumburg y ella misma, Edith Kramer, fueron las más sobresalientes de todas (necesario señalar que junto a ellas hubo otras importantes arteterapeutas norteamericanas como Florence Cane [1882-1952] o Elinor Ulman [1910-1991]) y se las considera como las madres del arteterapia en aquel país. Edith Kramer, por su parte, atendiendo a esta definición filial, ha afirmado que Friedl Dicker-Brandeis es la “abuela” del arteterapia.

Por nuestra parte coincidimos con la completa definición de Martínez y López Fdez. Cao (2005) que dan sobre el arteterapia como:

Una disciplina relativamente nueva, que capacita para la ayuda humana utilizando los medios artísticos, las imágenes, el proceso creador y las respuestas de las personas a esos productos creados. [...] que es una combinación entre arte y psicoterapia, en donde cada una de las partes se estimula en su unión con la otra, en donde lo más importante es la persona y su proceso; el arte se usa como forma de comunicación no verbal, como medio de expresión consciente e inconsciente, al reconocer que los pensamientos se expresan con más facilidad en imágenes que en palabras. A través del proceso creador, se reflexiona sobre el desarrollo de los conflictos personales e intereses de los individuos. La práctica del arteterapia se basa en el conocimiento del desarrollo humano y de las teorías psicológicas que se

ponen en práctica a través de medios terapéuticos, tanto educativos como cognitivos, psicodinámicos y otros, con el objetivo de ayudar en conflictos emocionales, discapacidades psíquicas y sociales. (p.21)

Si valoramos la terapia artística es porque, como consideraba Edith Kramer, ésta permite que la sociedad en general pueda crear y abandonar el papel de meros espectadores de un arte que poco a poco se ha ido alejando de ella para quedar relegado a aquellos que, por haber realizado estudios de Bellas Artes, o por exponer sus obras, se les denomina y considera artistas.

Kramer (citado en Allen, 1997, p.13) decía que «el arte como vía de conocimiento constituye un retorno a la participación directa en la vida»; el arte es un camino de conocimiento, de expresión y comunicación; nosotros además añadimos que al crear artísticamente se genera un espacio para ser, para que haya “presencia”, se esté en el “ahora” y, por tanto, la vida esté en el artista –que es otra realidad distinta a estar en ella, lo cual sólo es posible cuando se trasciende lo mental y al propio conocimiento en sí, que siempre toma forma de pensamiento–. Así, continuando con la aseveración de Kramer, a quien asiste a sesiones de arteterapia, por un lado se le reconoce y posibilita el encuentro con su capacidad creadora de imágenes y su desarrollo –capacidad innata en todo ser humano y totalmente independiente de una formación plástica–, y por otro, desde las obras creadas, se le facilita una atención sobre sí mismo y su posición en el mundo. (Desde el arteterapia transpersonal, asimismo, se hace hincapié y fomenta la consciencia de estar en el “ahora”, en la atención plena a través de la creación artística).

La línea que para nosotros separa el arteterapia de lo que no lo es, se halla exclusivamente en el conocimiento y uso de las teorías psicológicas ya señaladas por parte del terapeuta artístico. No se encuentra en si se trabaja con el “arte como terapia” o el “arte en terapia”, dado que en toda actividad arteterapéutica terapia y arte están siempre presentes, sino en atender al paciente/cliente desde fundamentos y conocimientos psicológicos sobre el ser humano– sea cual fuere el enfoque aplicado–, y no desde otras disciplinas o la metafísica personal del o la arteterapeuta.

Una vez integrada esta separación, el estilo de cada arteterapeuta es único, como lo es el de toda terapia la cual es finalmente definida más por el terapeuta que por la propia escuela a la que pertenece.

Nuestra práctica se encuadra en la psicología Transpersonal, humanista, altamente integradora y que busca, tras ayudar a la persona a superar su sufrimiento, sostener su yo psicológico e invertir los síntomas como en cualquier terapia, que trascienda su ego a través de la atención plena y la observación en el momento presente.

Toda psicoterapia tiene como función que el cliente/paciente deje de sufrir con un trabajo profundo sobre lo que podríamos llamar “el contenido”, esto es, la persona; fundamental para sumergirle en sus creencias y hacerle consciente de su ego (con todas sus proyecciones, deseos, y concepciones). Esta intervención, que le da luz, también se lleva a cabo en la psicología Transpersonal –por supuesto, en arteterapia a través tanto de los objetos que el o la cliente/paciente crea como del texto que desde ellos origina–, pero además busca la trascendencia personal para llegar al encuentro con el ser interior a través de la atención plena en el momento presente.

Para ello se utilizan diversas técnicas encaminadas a lograr el precepto inscrito en Delfos: *Gnosti te auton*, conócete a ti mismo, desde la observación consciente. Como en el templo, en las sesiones se hacen preguntas –allí al oráculo, aquí a ti mismo y/o al terapeuta–, pero hay una que aumenta la consciencia: ¿quién soy yo?, la pregunta fundamental de toda existencia. Y conocerse a sí mismo significa para la psicología Transpersonal estar profundamente enraizado en el Ser, en lugar de estar desorientado en la mente (Tolle, 2006); solo es posible el arraigamiento viviendo en el momento presente. Hacerse consciente del ego no significa que sabes quién eres, sino quién no eres, porque nada de lo que se descubre se refiere a quien uno o una “es”, sino sobre el personaje del Ser.

En el arteterapia transpersonal que esta investigadora practica, además de trabajar con las diferentes capas de la estructura de la personalidad, lo hace sobre la dimensión cualitativa de la profundidad. El primer paso de “saber” acerca de uno mismo –el cual puede ocupar múltiples sesiones– abre el camino al “conocerse” uno mismo. «Para trascender al ego hay que salirse del contenido. Conocerte a ti mismo es ser tú mismo, y ser tú mismo es dejar de identificarte con el contenido» (Tolle, 2006, posición 2245 de 3677). El arte favorece esa trascendencia al estar presente en la experiencia de crear. En el momento de trabajar plásticamente se crea un espacio en el que se puede vivir con plenitud el momento presente. Cuando uno se halla en el proceso mismo de la creación se es uno o una con la obra. No hay resistencia interior con lo que sucede. De ahí que en el arteterapia, a diferencia de una psicoterapia transpersonal, el arte sea la propia técnica que induce a ese conocimiento del ser, al contacto con la unidad, la belleza o la armonía interior de un modo claramente experimental y simbólico. El arteterapia, pues, contiene algo que es propio del arte y que no necesita de otras técnicas para que la persona se trascienda.

A través de la experimentación plástica se descubre ese espacio que transcurre en el momento que denominamos presente (los recuerdos del pasado y las expectativas del futuro van y vienen como los pensamientos en los actos meditativos, pero no pueden instalarse, de otro modo no se trabajaría en la obra). Descubrir que se puede estar en el “ahora”, es trascender al ego porque éste vive del tiempo –el psicológico–.

Cuanto más fuerte es el ego, más se apodera el tiempo de tu vida. Entonces, casi todos los pensamientos que piensas se refieren al pasado o al futuro, y tu sentido del yo depende del pasado para tu identidad y del futuro para su realización.
(Tolle, 2007, posición 2350 de 3677)

Al igual que Kramer, quien escribe se declara una artista que utiliza el “arte como terapia”. La posición de la reconocida arteterapeuta es muy clara en su uso de los medios artísticos; es la de la artista que trabaja terapéuticamente convencida de los beneficios que sólo el arte puede ofrecer a quien lo practica. Aunque entendía que la terapia se produce por el acto de crear a través del concepto psicodinámico de sublimación —es mejor que los instintos sexuales y la agresividad sea representada que no que se conviertan en actos—, ella creía, a diferencia de Naumburg, en el valor del proceso artístico en sí mismo sin necesidad de un proceso psicoterapéutico.

Hemos mantenido a lo largo de los años de profesión la visión del “arte como terapia” de Kramer (anexo 15.23.): una oportunidad para exteriorizar, volver a experimentar y resolver los sentimientos que originan conflictos sin necesidad de trabajar con la transferencia, sino con el objeto artístico —el cual, concebido de ese modo, no sería sino “un contenedor de emociones”—; las obras de los clientes/pacientes fundamentan la relación terapéutica. Aquellas, aunque deben ser espontáneas, tienen sobre todo que ser integradoras del ser completo de quien las realiza, para lo cual no basta que aparezcan con una forma determinada, sino que además se debe de aprender a sacar lo mejor de ellas plásticamente. La actividad interior que une el consciente con el inconsciente se incrementa con el desarrollo de la expresión plástica del cliente/paciente; el trabajo artístico final se enriquece y ofrece una satisfacción al creador que no hay por qué negarle.

Las diferentes formas de realizar la terapia artística pueden ser atendidas singularmente, tal y como se expuso en el apartado anterior, pero entendemos que, lejos de ser excluyentes, están interrelacionadas y son parte del funcionamiento de la terapia por el arte.

Con la integración, buscamos incluir actuaciones que ayuden a las personas con las que trabajamos y a las que acompañamos a que puedan desarrollar sus potencialidades lo mejor posible desde un concepto de arteterapia más complejo, más amplio, desde una visión poética.

Poiesis —ποίηω— significa etimológicamente crear. Inicialmente era un verbo; acción que transforma y da continuidad al mundo. Además de esa transformación y creación, nos interesa la visión que del término ofrece Heidegger: la del “alumbramiento”.

Cuando se alumbra se pone luz a lo que estaba oscuro; cuando una mujer alumbra, trae una vida nueva. Como afirmó el filósofo alemán, el alumbramiento trae comprensión y una nueva vida en el momento del éxtasis que se produce cuando algo se aleja de la posición que tiene, para transformarse en algo distinto. La comprensión ulterior de este tránsito, como el de la mariposa cuando sale de su capullo, es lo que da luz .

Es en esa transformación, en el acompañamiento de la metamorfosis personal siempre esperanzadora, desde donde hacemos referencia a un arteterapia poético: la materia que se transforma en imagen, junto a su alumbramiento por parte de su creador, anuncia el cambio interior que llegará cuando lo que permanecía en la oscuridad reciba luz; cuando se expresa algo que deja de ser pensamiento para convertirse en forma, acto que favorece la toma de conciencia de lo que se desconocía. Sin luz no es posible conocer e integrar la sombra personal.

7.6.5. LA TERAPIA ARTÍSTICA DE FRIEDL DICKER-BRANDEIS EN LAS CLASES DE DIBUJO

Friedl fue una profesora excepcional como así lo atestiguan los testimonios de aquellos que recibieron sus enseñanzas.

Cuando Friedl trabajó con los niños judíos refugiados en Praga primero, y los internos en Terezín después, no existía una disciplina conocida como arteterapia, pero ella llevó a cabo una práctica que se alejó de las clases de dibujo tradicionales, y le acercó a lo que posteriormente se conocería con ese nombre. Aunque no importa si ella quiso o no que sus clases fueran terapéuticas, la realidad es que lo fueron –así quedará demostrado en este apartado–, y más allá de su intención, vislumbró esa potencialidad del arte que, de haber sobrevivido –y así expresó– hubiera investigado, pues su deseo era profundizar y depurar los métodos que utilizó para trabajar con aquellos niños víctimas del nazismo. Hoy en día, podemos afirmar que muchos de los principios en los que se fundamenta esa disciplina fueron usados por ella.

Su intuición y conocimiento tanto psicoanalítico como de educación artística le llevó a un acercamiento que iba más allá de lo que consideramos hoy en día “sanación por el arte”; al que ha pasado a denominarse “arteterapia”, basado en conocimientos de la psicología occidental. Su trabajo fue tan cercano a la terapia artística, que una de las personas que estructuraron este saber universitarios, Edith Kramer, lo ha reconocido públicamente.

Su segundo libro, “El arte como terapia infantil” (1985), lo dedica a su profesora: «A Friedl», y cuando en 1996 recibió su Doctorado Honorífico de la *Norwich University* en Northfield, Vermont, empezó su discurso refiriéndose a Dicker-Brandeis.

El reconocimiento a su maestra siempre ha estado presente y lo ha manifestado invariablemente en toda ocasión que ha tenido.

Hasta el día de hoy, honro la memoria de Friedl. Su trabajo tuvo un profundo efecto sobre mi vida como artista, profesora de niños y eventualmente como arteterapeuta. (Junge Wadeson, 2006, p.13)

Pero más allá de su influencia en su biografía, Kramer ha mantenido que debe ser incluida en la historia del arteterapia:

Efectivamente, todos los arteterapeutas deberían conocer la historia de Friedl y respetarla como una de las más tempranas arteterapeutas, y como la “abuela” del arteterapia. (Junge Wadeson, 2006, p.13)

Ciertamente, Friedl atendió terapéuticamente a los niños a través del arte, facilitándoles materiales artísticos y experiencias para que pudieran expresarse plásticamente. A partir de esta ex-presión (sacar fuera lo que presiona) pudo ayudarles tanto a vivir y sobrellevar aquella realidad de deshumanización como a elaborar lo traumático que ésta les producía.

Todo su conocimiento pedagógico fue organizado y dirigido para el acompañamiento de la vida de los niños en el campo, para mantenerles centrados en aquel espacio diseñado para la enajenación. ¡El arte es garantía de cordura! (“Art Is a Guaranty of Sanity”, frase convertida en obra por la artista Louise Bourgeois quien la recreó en diferentes técnicas [Fig. 3]).

Desde la premisa de que lo importante es representar las cosas en su esencia, no en su apariencia (Fig. 4) les ofreció la posibilidad de desarrollar sus potenciales: a) con cuentos e historias con los que encontrar caminos metafóricos que se tradujeran en imágenes (Fig. 5), que les ayudaran a la expresión de su mundo interior y les hiciera libres; b) con dibujos libres, dejándoles hacer, decidir, sin normas exteriores impuestas; c) con atención en el presente al pedirles que dibujaran solo aquello que ella repetía dos veces, un presente humanizado, diferente al que los nazis les infligían; d) con ejercicios rítmicos (Fig. 6) para aumentar la sensibilidad, agudizar las percepciones y encontrar el equilibrio (Wix, 2003, p.137); e) con el mantenimiento del recuerdo biográfico y de su identidad al animarles a dibujar momentos de felicidad (Fig. 7) y de dolor (Fig. 8) con los que expresar su pasado –esta actividad, tan común en trabajos con ancianos, estaba cargada de sentido en el gueto, pues como las personas mayores, la vida de estos niños estaba llena de pérdidas, de experiencias hermosas que ya no eran posible, y de asuntos traumáticos. La posibilidad de poner en imágenes todo lo acontecido en una vida como la de aquellos pequeños, arrojaba una luz brillante a un presente sombrío: en ellos, como en todos, seguía habitando la belleza de aquellos momentos felices y podían “imaginarlos” para que se hicieran realidad en un futuro; las fronteras entre pasado, presente y futuro se diluyen siempre a través de la “re-creación” artística–; f) con la firma de sus obras y con creaciones a partir de los nombres que los nazis les habían quitado; resistencia a la identificación de seres infrahumanos (Fig. 9); y g) con la reinterpretación de obras de los grandes maestros (Fig. 10, 11, 12) –las reproducciones de obras de arte que recibía en los paquetes de una amiga suya eran el vehículo para ver la forma de representar y expresar la

existencia de otros, de una forma empática y, por supuesto, motivadora como modelos creativos—.

El resultado de toda esta intervención fue tanto la generación de esperanza, como un acercamiento, reconocimiento y desarrollo de la atención plena en la belleza, la armonía y el amor que todo ser humano anhela y que se halla en el interior de cada uno —a salvo siempre de las circunstancias, si se sabe de su existencia y localización—. Friedl no solo ayudó a sostener la identidad del yo individual, sino que, como artista, ofreció las vías para poder dirigirse hacia el interior de uno mismo, donde encontrar la propia esencia.

Belleza era una palabra que definía a Friedl; también la de arte, energía o libertad.

Helga Kinsky —Pollaková— (1930) en conversación con Elena Makarova en 1991 (1998):

Una mañana, una mujer pequeña con el pelo muy corto y grandes ojos color avellana apareció de pronto en nuestra habitación. La determinación de su andar y su energía nos estimularon e introdujeron un ritmo completamente diferente... Nosotras la aceptamos inmediatamente y nos rendimos a la voluntad de esta nueva fuerza. [...] Vivíamos en el piso superior de la casa de las niñas. Y dibujábamos desde la ventana el cielo, las montañas, la naturaleza... Eso es, con seguridad, especialmente importante para los presos: ver el mundo del otro lado, saber que existe... Eso, naturalmente, también se aplicaba para Friedl. Era importante para mí saber que existía, que estaba viva... Una fuerza de libertad... En su presencia todo salía casi por sí solo... (pp. 86-87) (Fig. 13)

Elle Weissberger (1930) (Wix, 2003):

[Los nazis] no se daban cuenta de lo que significaba para nosotras que tuviéramos esta pequeña oportunidad de dibujar con un lápiz, o con color o con un pincel, y de pintar; hacer algo que ejercita tus manos y tu cerebro. [Durante] aquel tiempo, cuando estabas concentrada en algo hermoso, era como nos olvidábamos en dónde estábamos, porque veíamos todo tan bello como ella nos lo contaba. Nos contaba hermosas historias, de esas que te sacan de la vida ordinaria. (Wix, 2003, p.139)

Y Friedl no solo retiró a sus alumnos de lo habitual, sino que les entregó su conocimiento para acceder a lugares más allá de lo usual. Un quehacer que les posibilitara trascender aquella realidad y que nadie —ni Hitler— podría arrebatarnos porque se encontraban dentro de ellos (puro objetivo de la psicología Transpersonal).

Al poco de llegar al gueto y de haber sido enviada al departamento de diseño gráfico, Friedl solicitó trabajar con los en el departamento de Tiempo Libre. Sus referencias le

ayudaron a conseguir lo que anhelaba, y así, casi recién llegada, fue destinada a la habitación 28 de la casa de niñas L 410.

Sin haber tenido tiempo de preparar sus clases, inició su quehacer arteterapéutico en el gueto –aunque por entonces no pudiera llamarse así– con pegamento, papel y pinturas.

Helga Kinsky (Makarova, 1998):

Hablaba con nosotras mientras repartía los materiales. Estaba con nosotras todo el tiempo mientras trabajábamos [como todo arteterapeuta, y, además, ella recuerda que “estaba”, es decir, que su presencia y atención eran evidentes]. Las lecciones eran cortas. Trabajamos intensamente y, según recuerdo, en silencio [el efectivo vehículo para el encuentro íntimo]. Nos daba un tema para excitar la imaginación. Por ejemplo, un campo con un caballo vagando... o nos mostraba algún modelo o reproducción... Recuerdo con precisión el collage con el caballo. Friedl nos trajo montones de restos de papel desechado y nos enseñó cómo hacer un collage [no hay arteterapia sin enseñanza técnica también]. No creo que nos enseñara cómo dibujar exactamente un paisaje o pegar algo correctamente... no me acuerdo [evidentemente porque su objetivo no era la educación artística, sino la terapia artística].

[...] Hablaba de cómo empezar un dibujo, la forma de mirar las cosas, de cómo pensar espacialmente. Cómo soñar con algo, cómo hacer algo, ¿cómo hacer realidad nuestras fantasías?... No recuerdo que trabajara con nosotras una a una, sino más bien hubo un contacto con todo el grupo [aquí aparece la profesora que era, eficiente para llegar a todas]... Cambiaba la técnica de cada lección: primero collage, luego acuarelas, luego algo más... nosotras no teníamos ningún material, ella traía todo. Después de las lecciones recogía los dibujos y se iba. La lección terminaba tan intensamente como había comenzado. Yo me ponía enferma de pánico pensando que se acabara. Estaba lista para seguir hasta el anochecer... (p. 86)

Aunque la tarea principal de Dicker-Brandeis era con las niñas de la habitación 28, trabajó con diferentes niños en diversos entornos: enfermos en sus camas –en las habitaciones de aislamiento de las barracas “Hamburgo” a donde les llevaba papel y lápices–, en otras casas de niños, en otras habitaciones de las casas L 414, L 318 y L 417, y, además, con criaturas especialmente traumatizadas; de ellas, las más heridas emocionalmente eran las alemanas.

Gertrude Baumlová era una especialista en niños con dificultades. Dirigía el departamento de “Atención a los niños especialmente desfavorecidos” –imaginemos cómo sería su situación para haberse creado un departamento como éste en un lugar como

Theresienstadt—, y que atendía a los niños alemanes. Un día fue en busca de Friedl. Seguramente había dos razones importantes: una, la lengua materna de la artista era el alemán; y dos, su trabajo artístico con los niños había mostrado ser muy efectivo en la integración de éstos a la vida del gueto.

El grupo germano estaba especialmente aislado, y se componía de niños especialmente traumatizados; llegaban con sus madres tras haber visto morir a sus padres asesinados, o como en el caso del pequeño Bubik, de haber visto a su madre lanzarse por la ventana. Bubik había dejado de hablar.

Friedl le recibió en la casa L 410 con otros cuatro compañeros, los más afectados del grupo. La artista conocía sus historias, así que cuando los vio no reprimió sus lágrimas. Los niños, al verla, empezaron a llorar. Tras el llanto compartido se fueron todos a lavar las manos; para dibujar, decía siempre la profesora a todos sus alumnos, tenían que tener las manos limpias.

Suzanna Dorfler, en una entrevista en Praga en 1997, contó a Makarova (1998):

Yo trabajaba con los niños alemanes... Y una vez los vi corriendo hacia mí. No arrastrándose con dificultad, ¡sino corriendo! “¿Qué ha pasado?” “¿Está la señora! Nos permite dibujar con pinturas; cualquier cosa que queramos y hemos estado dibujando. La queremos”...

Yo quería saber quién era esta mujer y me fui a la L 410. Me reuní con Friedl durante 10 minutos, ambas teníamos prisa. Sus ojos me contaron toda la historia [la de los cinco niños]. Irradiaban luz. Le pregunté cómo ayudar a mis niños, sólo por preguntar algo. Friedl respondió diciendo que dejándoles venir a verla. Para ellos era algo grande —obtienen placer dibujando—. El placer despierta la sed por la vida. Sí, el simple placer de dibujar... (p.89)

El simple placer de dibujar y el estilo de la persona que les acompañaba en su aventura plástica. Las técnicas no son nada sin la persona que las aplique, por eso una misma terapia afecta de modo diferente a una misma persona según el terapeuta que las utilice, razón por la que exista un consenso entre todas las escuelas de que no más que terapias efectivas, hay terapeutas eficaces.

¿Cómo contar a Dorfler que la empatía de Friedl había roto el aislamiento de aquellos niños? ¿Que habían encontrado un espacio en donde ser ellos mismos y expresarse sin restricciones —la base de todo espacio terapéutico, el conocido “setting”—?

Eva Adorean (Fig. 14), trabajadora social antes, durante y después de Theresienstadt, contó a Makarova (1998) cómo le ayudaron las clases que recibió de Friedl en el campo para poder asistir a los niños con los que trabajaba:

Teníamos a la pequeña Hanna de Polonia, de once años de edad. Sus padres habían muerto y ella llegó con su abuela y su abuelo. Tenía miedo de todo, no hablaba. Empezamos a dibujar con ella. Dibujaba y no pronunciaba una palabra. Había un gran árbol en la esquina del jardín y me sentaba allí con ella, y cuando empezó a dibujar “de dictado” nos dimos cuenta de que ella entendía todo. Friedl fue mi inspiración para eso. [...] Hanna comenzó a hablar. Y su dibujo empezó a hablar. En la primera casa (elaborada inmediatamente después de su llegada de Polonia) situada en la esquina, las puertas estaban cerradas, las ventanas estaban vacías, las líneas se alzaban en un ángulo depresivo. En la segunda casa (elaborada después de varios meses en Terezín) de regreso al centro de la hoja, había cortinas en las ventanas, una pequeña ventana en la puerta, y flores en el prado... La pequeña Hanna no sobrevivió, ¡no!... Recuerdo sus ojos... (p.93)

Y es que Friedl también dio clase a las profesoras que cuidaban a los niños tanto para saber cómo acompañar a los niños plásticamente, como para su propio uso y cuidado:

Hablaba en voz baja: “Dibuja lo fuerte-lo débil, lo agradable-lo desagradable...” o un tema: una mujer con un sombrero, sola, caminando por la calle, nadie alrededor, ¿dónde va, quién es ella, qué está haciendo? Y necesitas pensar, usar tu imaginación. Ni un tema terminado, sólo insinuaciones. Cada persona decidía por sí misma el asunto sobre la naturaleza de esa mujer, si estaba feliz o triste. Éstas no eran clases normales, sino lecciones de libre reflexión. (Makarova, 1998, p. 93)

Por supuesto que no eran clases normales de dibujo, ni ella solo una profesora de plástica al margen de su biografía; era consciente de los beneficios que el arte ofrecía a la existencia de los niños y los aplicaba para su provecho: sabía que había beneficios terapéuticos en la práctica artística porque ella los había experimentado. Por eso en la conferencia sobre “Los dibujos infantiles” de 1943 (anexo 15.22.) escribió (Makarova, 1998):

A menudo se me pregunta acerca de los ejercicios de ritmo, me quiero centrar en ellos en particular. Ellos transforman una multitud en un grupo de trabajo que está listo para dedicarse conjuntamente a la cuestión que nos ocupa, en lugar de molestarse y echar a perder el trabajo del otro. Como subproducto, se les llama así porque hacen que las manos y el artista entero este inspirado y flexible. Además de esto, al niño se le retira de la vida cotidiana (más tarde veremos qué tan útil es esto), está en una tarea sencilla llena de alegría y fantasía. La ejecución de la tarea da placer al niño, la concentración necesaria para hacer esto lo hace ser autodisciplinado... Además de todo esto, todos los niños comienzan en el mismo punto de partida... (pp. 93-94) (Fig. 15)

Sus clases iban más allá de la mera instrucción plástica. Escuchaba atentamente a los niños, miraba con detenimiento sus creaciones, hablaba con ellos, les hacía las preguntas correctas sobre sus creaciones. No solo había educación; había terapia. Existía un espacio “en/entre” los educativos y arteterapéuticos establecidos. Ese que hace referencia al espacio común, activo, entre la propia subjetividad y la de los otros; aquel en el que se da la contigüidad (entre la imagen y la palabra), en el que se ofrecen propuestas que no son meros ejercicios o actividades, sino que contribuyen y forman parte del proceso vital de los participantes, en el que se realiza una comprensión de las metáforas y metonimias que aparecen –propias y ajenas, comprensión posible solo en espacios de respeto por la diferencia–, en el que se favorece la comunicación del mundo interior al trabajar sensorial y textualmente, que atiende a las resonancias que producen los cambios acontecidos en las superficies propias o de los otros, y que admite aquello que está fuera de los límites establecidos normativamente. (Exactamente las seis propuestas que se utiliza en el método “A/r/tography”: 1. contigüidad; 2. preguntas del vivir; 3. metáfora y metonimia; 4. aperturas;; 5. Reverberaciones; y 6. excesos [Irwin & de Cosso, 2004]). El espacio, en definitiva, que surge entre la teoría, la práctica y la *poiésis*.

Edna Amit –Lilka Bobašová en Terezín– (1925-2010) relató en 1995 (Makarova 1998):

Todo el mundo nos puso en cajas, ella nos sacó de ellas... Friedl hablaba poco, pero recuerdo lo que decía: “Cada persona tiene su propio mundo, todos y todo lo que hay en la tierra tiene su propio mundo. Cada cosa es un sistema separado. El deseo insuperable de captar la esencia de una cosa puede volverte loco. La belleza es un misterio. Una cosa bella es un misterio. La belleza no es un molde o un retrato de la naturaleza, se manifiesta en las variaciones, en la diversidad. No hay cosas absolutas. O cosas generalmente aceptadas. Los fenómenos más conocidos, las palabras más trilladas pueden ser revelados desde una posición ventajosa inesperada. No hay belleza estática. El aliento de un dibujo se encuentra en sus lagunas, en la negación de lo superfluo”... Y ahora veo esto en mi propio trabajo. Decía que había mucha más vida en un trozo de papel roto que en uno que había sido recortado. Las tijeras cortan mecánicamente. Y hasta hoy en día rasgo el papel cuando estoy haciendo un collage. Cuando le hacía a Friedl demasiadas preguntas, se volvía reservada y se encerraba en sí misma. En ese sentido, era una persona difícil. Ella parecía muy extraña. Yo simplemente no la comprendía completamente. Había algo que hasta hoy no entiendo de ella. Y tal vez es por lo que todo lo que dijo entonces, vuelve a mí ahora. Por ejemplo, decía que había muchos colores en el blanco y el negro. No lo entendía entonces ¿cómo podía ser esto? Le pregunté otra vez, pero no respondió. Ahora comprendo. [¿Para qué hablar y decir lo que no se está preparado a oír, o interferir con ello el propio

descubrimiento? Esta es la actitud de un buen terapeuta y de un maestro sabio]. Una persona puede ser definida por su influencia sobre los demás. A veces tenía el mismo tipo de sensación que se tiene con un médico. Ella en sí misma era el tratamiento. Y hasta hoy el misterio de su sentido de la libertad sigue siendo incomprensible para mí. Fluía de ella a nosotras como una corriente eléctrica. Sin embargo, no imponía su opinión. Había un límite, una soberanía: yo estoy aquí, tú estás allí. (pp. 94-95)

Friedl en “Los dibujos infantiles” (anexo 15.22.):

Un maestro, un educador debe ser reservado al máximo cuando se trata de influir en sus alumnos [...] [Un niño, cuando dibuja] cree que con “métodos de adultos” va a ganar el desafío que se ha lanzado sobre él. Pero entonces se aleja de sí mismo, de sus necesidades, y ya no será capaz de expresar de manera espontánea lo que él experimenta, y en última instancia, se olvidará de la experiencia en sí. (Makarova, 1998, p.95)

Aunque ella se retirara, no podía evitar influir en los niños. Todos afectamos a los que nos rodean. Edna Amit:

Su voz suave inducía a una especie de estado especial. ¡Querías tanto acercarte a ella! ¡Apreciarla! Y ahora, cuando la recordamos, cada persona recuerda algo personal: lecciones diferentes con palabras distintas, como si no pudiéramos encajar todo en una sola persona. No guardo en mi mente ni sus ojos ni su voz... Friedl no contaba nada sobre sí misma. Era de otro planeta. (Makarova, 1998, p. 95)

Pero no. Era de éste, era humana. Lo que era de otro planeta era Theresienstadt y el nazismo.

Georg Eisler (1928-1998):

Los que podrían haber contado la historia, no llegaron a la adolescencia. Los que estudiaron con ella fueron enviados a Auschwitz... sólo unos pocos sobrevivieron. Cuando me enteré de lo que había tenido lugar en Terezín, experimenté una terrible sensación de *déjà vu*... es el mismo para todos los que ahora, después de 50 años, miramos estas fotografías. Personas que están siendo conducidas a los vagones del tren y las puertas se cierran de un golpe detrás de ellos. Se te ocurre automáticamente que tú también podrías haber estado allí, pero le faltaba uno de sus alumnos y era yo, porque yo había huido a Inglaterra. (Makarova, 1998, p.97)

Milan Marvan (nacido Eisler, y que contaba con 10 años en Terezín) fue uno de esos niños que sobrevivió y que guardó todos los trabajos que hizo con Dicker-Brandeis. En 1997 relató lo siguiente en una entrevista a Makarova (1998):

Dibujé éste para Friedl. Fui a verla a la casa donde las chicas vivían. Alguien me envió, alguien le había dicho a Friedl que yo tenía talento. [...] Este es del natural (Iris en un jarrón de cristal) [Fig. 16]. Y aquí escribí honestamente:” dibujado con la ayuda de Pani (Sra.) Friedl”. Y aquí no lo escribí. Eso significa que lo dibujé por mí mismo de forma tan bonita. [...] Éste soy yo. Y ese es mi mejor amigo. Fue enviado al transporte. Lo extrañaba y lo dibujé un año después de que pasara la angustia [Fig. 17]. [...] Y aquí estoy en el funeral de mi abuela... Recordé los ataúdes... Y aquí estaba copiando letras hebreas... Tal vez he copiado algunas incorrectamente... Y aquí los hombres con cuencos atados a sus espaldas, se están ocultando, fumando a escondidas, tienen miedo de que se informara sobre ello... [Fig. 18] Estos son inválidos... Y esto es un perro; pero no había ningún perro allí, debo haberlo inventado... Y dibujé esto desde la ventana [Fig. 29]. Y esto es Moisés. No sé cómo terminó aquí. [Fig. 20] (...) Dibujamos modelos del natural. Ella traería a alguien, lo sentaría... En este dibujo, creo, debe de haberme guiado; no hubiera sido capaz de hacerlo de otro modo [Fig. 21]. Pero éste lo hice yo solo, sin su ayuda. Y aquí me guió; yo no hubiera dibujado las gafas así... Parecen de la misma persona. Nos habló sobre cómo mirar a una persona desde abajo. (pp. 97-98)

Erna Furman (1926-2002) escribió la siguiente carta a Elena Makarova desde Cleveland, Ohio, del 24 de marzo de 1989:

La enseñanza de Friedl, los momentos vividos dibujando con ella, son algunos de los mejores recuerdos de mi vida. [...] Creo que Friedl era la única que enseñó sin pedir nada a cambio. Simplemente se daba a misma. (Makarova, 1998, p.99)

También acondicionó y reorganizó los espacios de las habitaciones en las que dormían los niños gracias a su dilatada experiencia en diseño de interiores (Fig. 22 y 23). Pavel construía fuera de su horario de trabajo lo que ella diseñaba –por trabajar en la carpintería tenía acceso a los materiales– y los niños decoraban lo que él hacía. ¡Todo un universo de reorganización y construcción simbólico! ¡Un espacio bello para ser habitado!

Noemi Makovcová –Blanová de soltera– (1929), en una entrevista de 1997 a Makarova (1998):

En Terezín yo viví en la casa L 414. Éramos 30 chicas en una habitación muy pequeña con literas triples. Un día Uli (la profesora responsable de la habitación)

decidió reorganizar nuestros cuartos, que eran muy estrechos y pobres. Y preguntó a los Brandeises sobre ello. Ellos elaboraron un plan para nosotras viendo cómo hacer para que todo fuera mejor. Friedl trajo a alguien para que tiñera las sábanas para nosotras del color del vino tinto, y nos hizo un rincón muy acogedor. Al final, de los compartimentos para 30 personas surgieron excelentes alojamientos para vivir; cada niña tenía su propio lema o decoración; por ejemplo, encima de mi cama yo escribí la siguiente majadería: “¡Sé alegre, alegre, el día apenas comienza, sé alegre!, incluso si no quieres levantarte”. (p.100)

¿Majadería? Las recientes investigaciones sobre «los estudios del pensamiento y de la conciencia están emergiendo como aspectos fundamentales, y no como meros epifenómenos que están conduciendo rápidamente a un profundo cambio de paradigmas en la Biología y la Medicina» (Bonilla, 2008). (Recomendable atender a las 99 referencias de investigaciones que presenta el artículo).

Raja Žadniková (1929), pediatra, hija de Rosa Engländerová, contó en 1992:

Me encanta hablar de Friedl, porque yo quiero a Friedl. Ella estaba segura de que todo el mundo podía dibujar, y por tanto, su objetivo principal era encontrar los medios que llevaran a los niños al estado mental desde el que dibujarían. Mi madre Rosa fue jefa del hogar de los niños, era muy amiga de Friedl y hablaba mucho con ella. Estábamos medio muertos de hambre, enfermos, y estuvimos dibujando incluso en esas condiciones. Algunas veces venía con algo o un libro... Nos ayudaba a calentar nuestras manos con ejercicios preparatorios, y luego nos daba una instrucción, por ejemplo, dibujar usando algún cuadro, y después dibujábamos composiciones libres. “Y ahora no pienses en nada, sólo dibuja, eres feliz ahora”. Y en esos momentos nos sentíamos verdaderamente felices. (Makarova, 1998, p.115)

(No olvidemos que la artista conocía el poder de vivir en el presente, del poder de estar en el ahora porque se había entrenado con Itten y lo había experimentado a través del arte).

Friedl no dejó de trabajar con adolescentes en ningún momento, eran sus alumnos principales. Nada hay más vulnerable que la mente de un adolescente. ¿Cómo saber qué puede ayudarlo? Dicker-Brandeis en “Los dibujos infantiles” (anexo 15. 22.): «Tal vez pasarán diez lecciones antes de que el profesor se tope con algo y el niño, que parecía ser poco comunicativo, de repente responda. Tal vez una sola tecla abrirá la puerta a este niño» (Makarova, 1998, p.101). Y ella, consciente de los cambios que aparecían en los dibujos de sus alumnos cuando esa tecla se tocaba, renunció, como todo arteterapeuta, a las formas correctas académicas; lo verdaderamente importante era que aflorase la expresión personal. «Y

aunque los niños necesitan ser educados», expresó Friedl en la misma conferencia, «no obstante, deben sobre todo, ser libres en la expresión de lo que es esencial para ellos expresar» (Makarova, 1998, p.101).

Ester Birnstein –Schwarzbart de soltera– (1926-2010), en una entrevista en 1998:

Yo quería lograr una sensación de volumen para que la gente en el dibujo se despegase del papel, y Friedl me empezó a enseñar el arte del claroscuro. Trajo un libro sobre Rembrandt y me explicó: “aquí la luz es potente, dirigida, y aquí también es fuerte, como si no se ajustara a la norma. Esto es para la expresividad. Y no tengas miedo de las sombras afiladas, arrancan las figuras del papel”... Mi hermana menor Judith estaba en la habitación 25, y dibujaban mucho allí. Me gustaba ir como si estuviera visitándola, encantada... Friedl lo notó y me dio un lápiz y un papel. Y empecé a dibujar después del trabajo. Yo cuidaba de las personas mayores, y había tantos cadáveres... Friedl me elogió por mis dibujos, por las figuras, por cómo me sentía. Una vez me trajo un poco de arcilla. Yo nunca había modelado arcilla. Y Friedl dijo: “haz lo que quieras, no tengas miedo”. Modelé personas que estaban sentadas alrededor de un cuerpo muerto. Vi a muchas personas que morían solas en Terezín, así que modelé a un moribundo entre su familia. Friedl se llevó la obra para una exposición. Ella estaba angustiada porque no había lugar para cocerla, y, por supuesto, mi escultura se desmenuzó. En la exposición vi una escultura de un chico de Bélgica que era mucho mejor que la mía... Friedl dijo: “no tengas envidia. Ese chico viene de una familia de artistas. Ha tenido una buena preparación. Tú también aprenderás”. (Makarova, 1998, p.102)

Friedl, como Edith Kramer, no consideraba necesario que siempre los niños pusieran palabras a sus expresiones plásticas. En oposición a la visión de Margaret Naumburg, quien veía las creaciones plásticas realizadas en una sesión arteterapéutica como una comunicación simbólica entre la/el terapeuta y la/el cliente, para ellas, profesora y alumna, el propio proceso creativo es terapéutico. Kramer llamaba a esta diferencia con Naumburg “la grieta histórica”, y manifestó que para aquellos que consideran la verbalización indispensable, pareciera que sintieran «que una sesión en la que se realizó un arte interesante fuera insuficientemente terapéutico» (Junge, 2010, p.43). Por “buen arte” Kramer se refería al que posee «poder evocativo, consistencia interior, y economía de medios artísticos» [Kramer, 2002, p.221], exactamente el que los niños de Terezín llevaron a cabo con Friedl.

Eva Adorean (Makarova, 1998):

Recuerdo el tema “Tormenta-viento-noche”, se podría haber conectado a la sensación de miedo, pero es solo ahora cuando puedo formularlo así. Dibujábamos, no analizábamos. Lo que ella quería de nosotros, creo, no estaba directamente vinculado al dibujo, sino más a la expresión de diferentes sentimientos, la liberación de nuestros miedos. Hizo esto con una energía inusual y una pasión que solo ella poseía. (p.107)

La pasión de Dicker-Brandeis provenía de su creencia en el poder del arte como medio transformador. Ella lo había experimentado y ahora observaba lo que había sentido en la práctica de los otros. La creatividad, unida al mundo simbólico, era el camino. No importa de qué actividad se trate –dibujo, pintura, construcción de objetos, etc.–, si ésta combina ambas cosas (diferencia primordial con las terapias ocupacionales). Una arteterapeuta ofrece lo que su cliente/paciente necesita: desde el aprendizaje técnico a la confianza en sí mismo, o al reconocimiento de sus emociones y mundo interior, ejemplos posibles de una larga lista de posibilidades que une creación y pensamiento simbólico.

Marta Mikulová –Fröhlichová de soltera– (1928) en 1997, ganadora del primer premio de arte infantil de Terezín y que se sentía «una zopenca» dibujando, ofreció a Makarova (1998) un relato lleno que describe claramente la sensibilidad de Friedl para atender las necesidades individuales de los niños del gueto. Tras indicarle que tenía “unas manos inteligentes a las que les gustaban aprender”, Marta se sintió interesada por el trabajo creativo:

De inmediato me atrajo hacia ella. Por ejemplo, estuvimos haciendo muñecas. Friedl había encontrado en algún lugar algunas fibras de algunas mazorcas de maíz para el cabello. Las teñimos y tuvimos muñecas rubias y morenas... Los ojos los hicimos con pequeñas cuentas... Y si alguien traía piedras pequeñas, las ponía aquí y allá; y entonces tenías cosas absolutamente diferentes: sabía cómo hacerlo todo, ¡todo! Para ella, todo estaba conectado con todo. Empecé a dibujar con ella. Pequeños animales, gente, flores: dibujé de todo y no tuve miedo... (p.108)

Una vez me dijo: “ahora, Marta, dibuja un par de líneas, y luego gira el papel y mira qué es lo que aparece”... Le doy vueltas y vueltas, y no veo nada. “Gíralo algo más y más... gira, y mira”... Y de repente veo un círculo de bailarines... ¡realmente lo veo! “Ahora dibújalo; es tan fácil como dos por dos”. Y dibujo, y de hecho sí aparece un círculo de bailarines... O estoy intentando conseguir que me salga bien la cabeza de una princesa, y ella se acerca: un par de líneas y está terminado. “Par-čar” (un par de líneas, en checo). Ella nos enseñó a dibujar rápidamente. Un par de líneas y está hecho. Si había papel, y encontrabas algo

para dibujar, en el momento que comenzabas ella lo miraba y decía qué podría ser. Qué podría salir de esto... (p.109)

Para julio de 1943 Friedl ya había adquirido una notable experiencia –recordemos que había trabajado diariamente y por jornadas completas con los niños– y decidió llevar a cabo una presentación de los dibujos de los niños junto a sus conclusiones sobre el arte infantil en los sótanos de la casa en la que vivía. Aquello fue importante para los niños que vieron reconocidas sus obras –incluyendo premios–; para Friedl –que por aquella exposición recibió la autorización de convivir con Pavel bajo la escalera de la casa, lo cual pone de manifiesto la consideración que su trabajo tuvo en el gueto, pues solo unos miembros privilegiados tenían este derecho–; y para nosotros –pues aquellos papeles se han conservado como su legado valioso pedagógico y arteterapéutico–.



SOBRE LOS DIBUJOS INFANTILES (ANEXO 15.22.)

En esta conferencia, Friedl da voz a su experiencia tras enseñar en el gueto durante siete u ocho meses, y comparte con sus compañeros educadores la naturaleza y estética de los dibujos infantiles, las experiencias y el marco en el que se han realizado con el fin de establecer qué es lo que se debe esperar de las clases de dibujo para niños.

En ella ofrece una guía sobre cómo actuar en las clases de dibujo, la función y posición del profesor en ellas, y muestra la importancia de realizar trabajos rítmicos y organizar las actividades en grupos.

Para llevar a cabo la conferencia, la artista expuso obras de los alumnos enfatizando la riqueza de aquellas obras a pesar de la escasez de recursos con las que se llevaron a cabo, y aunque sentía que así fuera, mostró cómo había ajustado su pedagogía a la realidad de Terezín; sobre todas las cosas, de lo que la artista se lamentaba más era de la dificultad que los alumnos tenían para expresarse, razón por la que se había dedicado tanto a enseñarles a observar, como a aprender a manejar diferentes técnicas que les apoyaran en su expresión.

“Los dibujos infantiles” se inicia con el valor de la enseñanza de la plástica en su vertiente creativa, preservando las cualidades infantiles de los alumnos sin buscar convertirlos en artistas. Cuenta la importancia de estimular su imaginación y desarrollar su sentido crítico y su capacidad de observación, al tiempo que el profesor debería evitar inculcarles su propio gusto y la construcción de las formas según su criterio personal. Señala que la posición del profesor es la de facilitar la elección de las formas que crea según sus propias ideas. En definitiva, Friedl muestra la importancia de la libre expresión infantil, entendiendo que los niños poseen su propio gusto y aprendizajes plásticos y que lo que hay que hacer es apoyarles

en sus búsquedas y confiar en la creatividad de sus espíritus, remarcando que el aprendizaje es mayor al trabajar con ellos en grupo.

Invitar. Esa sería la palabra que manifestaría la actitud adecuada del profesor en el inicio de una clase: invitar a expresarse, a probar técnicas, a observar... la formación artística no debería iniciarse antes de los diez años, advierte, solo habría que intervenir ante la demanda infantil de ayuda.

Posteriormente, afirma que aunque los niños eligen solo lo que necesitan por más que un profesor informe y enseñe, hay que comprender que la influencia de un adulto es tan importante en ese periodo, que cualquier información que éste les entregue puede separarle de su camino, de la propia experiencia personal derivada de toda práctica artística. Esa experiencia que creó conocimiento de quiénes eran ellos y qué el mundo que les rodeaba. La que les enraizó en los momentos en los que el régimen nazi buscaba negar su existencia: sus imágenes personales, percepciones, intuiciones...



También son un legado las obras infantiles que la propia artista guardó en las maletas. A través de ellas podemos organizar temas, técnicas, etc. Friedl, además de haberlas catalogado, había valorado como profesora algunas de ellas (Fig. 24) según el uso de los elementos básicos de la plástica. Estas anotaciones –escritas en 7 páginas y que muestran el nombre de las alumnas, habitación y niveles junto con dos columnas en las que se hallaban como valores las proporciones, la energía, el esfuerzo, la forma, la figuración, la composición y el color, y en la otra su puntuación entre el 0 y el 6– las realizó para juzgar la evolución de aquellas alumnas con las que más tiempo pasaba, y son las que determinan claramente la frontera entre la enseñanza artística y la terapia; la que sitúa a Friedl en el lado, aún, de la enseñanza artística. (Una arteterapeuta nunca habría realizado una evaluación exclusivamente sobre el uso del lenguaje plástico. Sería su alumna antes del internamiento, Edith Kramer, quien continuaría con su legado, ampliándolo).

De aquellas alumnas evaluadas –Eva Riessová (1931), por ejemplo, obtuvo sus notas más altas en intensidad, esfuerzo, proporciones, forma, figuración, composición y color, mientras que Raja Engländerová tuvo un 6 en composición y un 4 en color–, Sonja Špitzová (1931-1944), aquella de las hermanas que fueron con Dicker-Brandeis en el tren y murió con ella, es sin duda, con sus 41 obras, la alumna más destacada (Fig. 25).

Maria Vitovcová –Špitzová de soltera– (1928), contó en 1997:

Sonja era [una chica] de principios y decidida. Por ejemplo, decidió que no estudiaría alemán, ya que después de esta guerra sería una lengua muerta, algo así como el latín; y ella no lo estudiaría. Se prometía a sí misma que iba a guardar pan

para el cumpleaños de alguien y mantenía esa promesa. A pesar de que yo tenía tres años más que ella, partía mi barra, pero la de Sonja permanecía entera. Y las dos nos quedábamos con hambre después de todo. (Makarova, 1998, p.116)

Por otro lado, el hecho de hacer firmar a los niños sus trabajos tuvo varias consecuencias: que se reafirmasen en la identidad que su nombre propio les otorgaba y que los nazis les había arrebatado en el transporte –todos los prisioneros habían sido trasladados con carteles con números colgados en el cuello–; que se responsabilizasen de sus creaciones; que se reconocieran como creadores; y, por supuesto, que fueran inscritos en la memoria colectiva y hasta personal... Háva Selcer, Eva Riessová de niña, en 1996 relató:

Tal vez esto es un error, ¿quizás los dibujos de algún otro se me han atribuido a mí? Pero es mi nombre, y fueron dibujados por mi mano... veintiún dibujos... Es como si todo se hubiera borrado de mi memoria con una goma de borrar... A lo mejor es porque todas mis amigas fueron enviadas en transportes... Lo único que queda es este cuaderno [Fig. 26] que registra sus buenos deseos [este cuaderno lo guardaba la propia Eva, y en él Makarova leyó de Berta Kohnová (1931-1944) lo siguiente: “Todo buen amigo te dará/ un buen consejo cuando estés en necesidad/ pero muy pocos te darán/ un buen saco de harina, en realidad. 31 de marzo de 1943”]. (Makarova, 1998, p.116)

Para finalizar este apartado, dejemos las palabras de la artista a su amigo Willy Groag, el 8 de agosto de 1944, en el día del cumpleaños de éste, que resumen su forma de entender la vida y la creación en el gueto, fundamento de su forma de trabajar con los niños:

Querido Willy:

Si yo fuera un hada, te habría hecho un regalo mágico en tu cumpleaños...

Pero, ¿cómo va uno a recibir un regalo mágico?... En primer lugar, voy a explicar lo que es... Este regalo mágico, sin duda, se puede encontrar en tu alma, y la búsqueda de signos de su presencia solo te traerá alegría.

(...) No elegiste religión o ciencia, no elegiste una vida simple. O una carrera en la política. Tú te sientes atraído por la creatividad. Los que se dejan llevar por la religión, la ciencia, una vida fácil o por la política avanzan a lo largo de su propio camino. Así pues, mi constante consejo: desentrañar la maraña de las dificultades siendo guiado por la inspiración y el instinto. Un hilo por día y la maraña se irá desenredando poco a poco, y esto te dará mucho.

Nuestros recursos internos pueden parecer lamentables y escasos, lo cual provoca angustia. Pero debes creerme que perderemos nuestros cimientos para construir la vida, que perderemos nuestra fuerza dadora de vida si tenemos miedo de que

nuestras búsquedas dentro de nosotros mismos saquen desde el fondo o algún tipo de suciedad inesperada o el vacío.

Echemos un vistazo a tres hipótesis:

1. El talento no nos fue dado por la naturaleza en la cuna.
2. Ahora no es el tiempo para descubrirlo.
3. Se requiere un largo tiempo para descubrirlo.

El talento es un anhelo de algo. (A veces, la limitación descansa en el talento mismo, y luego la mirada hacia dentro da a luz a la más amarga desilusión).

El momento adecuado puede ser cualquier momento. Pues el deseo crea un espacio esencial libre externo al material denso de la vida... Y, si tu espíritu no es débil, acumularás experiencia constantemente, e incluso si temporalmente no creas nada en esta esfera, siempre estarás listo para sumergirte en ello.

Por mucho tiempo: es cierto que es aún mayor de lo que suponemos. Pero si tienes una dirección, o lo que es aún mejor, tu propio camino, a continuación, cada éxito, incluso uno pequeño, te asistirá.

No pienses que yo creo que este enfoque mío es el único correcto. Yo también me encuentro a mí misma constantemente buscando...

Solamente que aquí me he dado cuenta de lo complicado y raro que son estas transformaciones... En última instancia, todo está determinado por la resistencia y la superación de los obstáculos extraordinarios. Eso suena banal, pero esa es la conclusión a la que he llegado, basada en mi propia experiencia...

Hoy puedes ayudar a un niño a no caer desde un acantilado, pero mañana podría hacerse daño por sí mismo en una roca. No hay fin para esto... En tu cumpleaños, te deseo todo lo mejor, y sobre todo, una larga y profunda respiración, que es la cosa más esencial... (Makarova, 1998, pp.126-127)

¡Resistencia y la superación de los obstáculos extraordinarios!

7.6.6. ARTE Y RESISTENCIA

Una vez hilvanado el paño Theresienstadt (el escritor Milan Kundera [2009] describió la fortaleza como «una ciudad convertida en gueto que los nazis utilizaron como escaparate, donde dejaban vivir a los detenidos de un modo relativamente civilizado para poder exponerlos a los tontorrones de la Cruz Roja Internacional» [p.181]) y organizados suficientemente los retales como para poder aprehenderlo, estamos en disposición de afirmar que allí fue posible preservar la humanidad que a los judíos se les había retirado y negado con el ejercicio de una de las cualidades exclusivamente humanas: la cultura, y como parte de ella, el arte.

En el libro «Un encuentro», el escritor checo (Kundera, 2009) dedica un capítulo al arte de Terezín, en el que además de contar cómo los intelectuales y artistas de nuestra trama fueron confinados en ese lugar para exhibir «su vida cultural como coartada» de la propaganda nazi y relatar cómo la sed de cultura se apoderó de toda la comunidad, afirmó, tras cuestionar qué representaba el arte para ellos, que el arte fue «la manera de mantener desplegado todo el abanico de sentimientos y reflexiones con el fin de que la vida no se redujera a la única dimensión del horror» (p.182).

Aunque ciertamente, a través del arte es posible no reducir la vida a la sola dimensión del horror –uso de éste como estrategia de supervivencia o como atención personal y testimonio de lo experimentado y sentido, lo cual, como acabamos de ver, es valioso y necesario para el conocimiento de uno mismo–, lo sucedido en Theresienstadt nos muestra que por el arte también es viable desautorizar lo establecido creando discrepancia y oposición al dar forma y presentar “otra” manera de ser y de concebir la realidad: otra forma de pensar y de actuar a la establecida –en el gueto y en gran parte de Europa por un tirano–; legitimar unos cuerpos estigmatizados; generar una cultura de la vida fuera de los límites establecidos; sostener unos cuerpos depreciados a los que liquidar.

Esta consecuencia de mantenerse a través del arte, como resistencia frente el totalitarismo, es un reconocimiento que le debemos a las víctimas del Holocausto, condenadas históricamente, como ya hemos mencionado, por la idea difundida de haber aceptado pasivamente la destrucción de su gente.

Apreciando y transmitiendo que en Theresienstadt, bajo la vigilancia de los verdugos, los condenados interpretaran una música condenada o que Friedl Dicker-Brandeis pintara flores disfrutando de la belleza y trabajara terapéuticamente con los niños cultivando el pensamiento entre los más jóvenes, reconocemos que allí se hacía frente, se atacaba directamente la premisa básica de toda tiranía: la aceptación irreflexiva de la ideología del líder. De entre todas las formas de pensamiento humano, el arte fue el camino en Terezín para desarrollar la libre expresión en este lugar del espanto, antesala de la muerte, proyectado además de para el sometimiento, para el acatamiento.

En Terezín, el arte proporcionó una vía de resistencia para permanecer no ya vivos, sino en la vida, no ya viviendo sino luchando para que otros vivieran. El modo fue claro: generando esperanza y oportunidades para ser centrales –y quizás centrados– desde lo periférico, lo limítrofe, para mantener su humanidad. (elegir la vida, en la cultura judía, es un mandato de las escrituras, hay que disfrutar la vida; estar del lado de la vida es una cuestión sagrada –no hay mayor pecado para el pueblo judío que el suicidio–, pero eso, también significa considerar sagradamente a la muerte, que es uno de los extremos del puente de la vida que hemos de recorrer, el nacimiento es la entrada y la muerte la salida, y se halla en el ámbito de lo sagrado. *Kaddish* es la oración que se reza en el fin, y se inicia alabando a Dios y

se termina aceptando que la vida acaba con un “Amén”. El “afecto por la vida”, como forma de ser de los judíos, implica que la muerte se transforma en una ocasión para reafirmar “el afecto por la vida. Cuando los judíos declaran que la vida es “muy buena”, como explica, Patterson [2005] está reconociendo este afecto por todos los seres humanos, por la creación entera. Por eso no hay mayor sacrificio que dar la vida por los otros: morir para que otros puedan vivir –el martirio–. Sin embargo, en los guetos y campos solo había muerte, y si los nazis les despojaban de todo dejándoles únicamente a su persona, sin la relación de ese “muy bueno”, les despojaban hasta del aspecto sagrado de la muerte. A este problema se unía el que para la tradición judía morir como un ser humano significa morir con el *Shema* y el nombre de Dios en los labios, sin resistencia, porque al final, de lo que se trata, es de vivir como un ser humano, es morir como tal.

Y morir como un ser humano es afirmar, incluso en la muerte, que la vida es muy buena, diciendo incluso en la muerte el nombre de Aquel que es el origen de la vida en una declaración de “¡Shema Yisrael!” Esta declaración de “¡Escucha, Oh, Israel!” es en sí misma una ofrenda de vida a todo aquel que quiera oírla. [p.162]

Los nazis, con su sistema de muerte, no solo aniquilaban sus vidas y les convertían en seres anónimos sin placas en sus tumbas, sino todas las posibilidades de vivir y morir como seres humanos, de tal modo que los nazis asesinaron sus cuerpos, sus almas, su memoria, sus nombres, su sustancia y su muerte» [Patterson, 2005, p.163]. En contraposición, diferentes actitudes vitales legadas al “afecto por la vida” porque es “muy buena”, consiguieron aniquilar la muerte nazi. Aquí cobra su verdadera dimensión que Friedl hiciera firmar a los niños sus obras, les ayudar a dejar sus rastros, sus huellas, su memoria, ordenara aquellos trabajos, les ayudase a mirar el mundo con ojos estéticos, que les educara estéticamente, o, que les acompañase en sus cuartos, en sus enfermedades, en las penurias y alegrías).

Lo que hubo entre sus conciertos, exposiciones o recitales fue creación. Tanto la personal de cada uno de los artistas que allí fueron encerrados, como la de los niños y jóvenes con los que convivieron y en muchos casos cuidaban. Es, precisamente en la de estos donde con más claridad podemos observar lo que el arte/cultura tiene de valioso en la humanidad.

Con cada transmisión cultural, con cada aliento y oportunidad de crear y recrear ofrecidos a la comunidad infantil de Terezín, se salvaguardaba su humanidad al mismo tiempo que se desbarataba de raíz el plan nazi de deshumanizarlos.

Al permanecer los artistas en su propia creación y al alentar a los pequeños a escribir, cantar, actuar, tocar, pintar o dibujar en “el” confinamiento, todos desarrollaron, expandieron, mostraron, extendieron, ejercitaron, explicaron y activaron –mantuvieron desplegado como señala Kundera– su ser –que no era otro que el humano–.

«Sí, los nazis casi tuvieron éxito en exterminar a los judíos. Sin embargo, no lo tuvieron en exterminar la idea de la dimensión humana de la humanidad» (Brenner, 2009, p.12), escribió en sus memorias el superviviente Karel Ančerl.

Es su lucha desigual, una vez más, la que nos conmueve y emociona. Frente a la violencia, ellos –los intelectuales y artistas– se opusieron permaneciendo en pié; contra la brutalidad el respeto, frente al olvido exigido hacia un arte considerado degenerado, la memoria al seguir transmitiéndolo en conciertos, recitales, clases y conferencias. (Al final de su texto “Olvido de Schönberg” Kundera [2009] se cuestiona la importancia de mantener viva la memoria de los asesinos y no de los artistas que persiguieron [anexo 15.24.], tal y como sucedió con la pieza del compositor [anexo 15.25.]).

Retomando a Castellio, vemos que como él, nuestros artistas eran conscientes de la magnitud del antagonista al que desafiaban con su quehacer artístico, pero su pretensión era la de proteger su creación y a los niños que cuidaban. En su resistencia creadora, desarmada, no había pretensión de derribar a sus captores –sí de transformar su realidad y mantener “el afecto por la vida muy buena”– la dictadura armada que les retenía era demasiado grande. Esa esterilidad hizo de su labor que ésta fuera realizada, y que, contra todo sentido común, se tornase una gran lucha por la libertad humana: una verdadera acción utópica. Su postura de continuar con la creación, el poner en riesgo sus vidas incluso dibujando la realidad prohibida del gueto/campo, suscita una cuestión intemporal, algo que nos incumbe a todos: la lucha del humanismo frente al fanatismo, individualismo frente a automatismo, libertad frente a opresión, conciencia frente a violencia.

El testimonio que el arte de Theresienstadt nos ha legado es universal e intemporal, decíamos; se ha mantenido, sigue resonando, evocando. No fue realizado en nombre de ninguna ideología política específica, no solo de intereses partidistas. Los creadores estaban comprometidos con la vida –desde sus diferentes ideologías– y eso siempre genera esperanza de seguir adelante. Tánatos queda bajo el dominio de Eros. Y es ese mantenimiento –esa confianza trabada a la vida– el que hace que sobreviva a las creencias dogmáticas y agresoras –la muerte de la muerte–.

Lo que emociona a Kundera, lo que nos impresiona a nosotros, es el coraje ejemplar de quienes desde un espacio para el olvido protegen su creación, esto es, su libertad de conciencia, de pensamiento, de expresión, su subjetividad, en definitiva, poniendo en juego lo máspreciado que tenían; su aliento. En su lucha contra la intolerancia no arriesgaron una reputación como lo hiciera Voltaire en el caso Calas (Jean Calas [1698-1762], víctima de un juicio parcial debido a su condición de protestante que le llevó a la muerte al considerársele asesino de su propio hijo. Voltaire conoció el caso por su hijo Pierre, y para pedir la revisión del proceso publicó en 1763 el «Tratado sobre la tolerancia con motivo de la muerte de Jean Calas». [Jean Calas (s.f.)]), o Zola en el asunto Dreyfus (el caso Dreyfus es en símbolo

moderno y universal de la perversidad en nombre de la razón del Estado. Conmovió a la sociedad francesa durante 12 años –desde el 1894 al 1906– y marcó un hito en el antisemitismo europeo. Hace referencia al error judicial cometido contra el militar francés de origen judío Alfred Dreyfus [1859-1935]. Emile Zola en 1898 reveló el escándalo en su artículo “Yo acuso” el cual provocó una sucesión de crisis políticas y sociales inéditas en Francia, y reveló el antisemitismo violento que subyacía en la sociedad francesa, dividiendo a ésta en partidarios u opositores a Dreyfus [caso Dreyfus, (s.f.)], sino su existencia, como hiciera Sebastian Castellio: una aparentemente estéril.

Aparentemente.

Toda acción hecha en defensa de la justicia, de la bondad, de la verdad y la belleza no se pierde para siempre, pues como hecho realizado, queda siempre entre nosotros aunque la historia no lo recoja. En algún momento, algún día alguien encontrará una palabra, una imagen, una nota, un testigo, que abrirá el camino del recuerdo, el relato de lo que sucedió en un tiempo en que pareciera que nada había más absurdo que crear en el abismo, trastocando con ello los términos de derrota y victoria (Skye, 2007).

El hombre es un “animal de realidades”, afirma el filósofo Calvo (1999). Nosotros diríamos un animal “social” de realidades, y desde este presupuesto cabe explicar lo acontecido culturalmente en Theresienstadt, porque solo un animal social con conciencia –es por sus relaciones humanas contextualizadas históricamente por lo que se convierte en animal humano (recordamos la bella imagen lacaniana del estadio del espejo y en cómo no hay posibilidad de individuación sin otro en el que vernos. “Digo yo porque digo tú”, y bajo esta premisa de otro que nos ayuda a construirnos, que nos constituye como individuos es cómo se construye la propia corporeidad)– consigue realizar un proyecto liberador. (El elegir está vinculado a la naturaleza humana, pero la verdadera libertad, como expresa Calvo [1999] es una posibilidad de ser que consiste en querer hacerse libre.

La libertad ahora ya puede ser obra de la inteligencia creadora y será libertad real en la medida en que sea la realización de un proyecto liberador. [...]Tener conciencia de que lo que elegimos, nos elige, al mismo tiempo que transforma el mundo humanizándolo en esa decisión, nos confiere un poder del que somos responsables. La libertad es, por lo tanto, el otro nombre de la responsabilidad, pero un solo dinamismo con ella. [p.4])

Esta conciencia reflexiva, simbolizante, proyectiva, ética y que puede transformarse en religiosa, que se percibe real en un mundo igualmente existente, fue la responsable de llevar a cabo el proyecto liberador que sucedió entre aquellos muros.

Un proyecto implica una elección y su realización lo es de la libertad, la cual es siempre individual y comunitaria. En el elaborado por el departamento de Tiempo libre se optó por

una forma de actuar ética y estética responsable con y para los habitantes de aquel lugar de confinamiento y tránsito. Con sus actos humanizaron el campo al mismo tiempo que se humanizaron los responsables de ellos: cualquier acción –la manera de hacernos cargo, de encargarnos y de cargar la realidad, señala Calvo (1999, p.4), nos hace a través de lo hecho–, y cada acto de libertad realizado –desde leer un libro a un enfermo a los pies de su cama, hasta escribir un poema en la intimidad de un cuarto para publicarlo en una revista juvenil– fue liberador en tanto se hizo práctica de la libertad con sentido; cada elección existencial estaba en relación con una posición vital cargada de conocimiento y fe.

En el artículo en que se fundamenta este apartado, Calvo escribe sobre la noción, que compartimos, de que lo que fundamenta al ser humano es la búsqueda de sentido. (Un conocimiento que fundamenta la logoterapia del sobreviviente Viktor Frankl. Esta psicoterapia se fundamenta en que la voluntad de sentido es la motivación primaria del ser humano, sin la cual no es posible la recuperación integral del paciente que se halla ligada a lo misterioso de la existencia [anexo 15.26.]. La experiencia de la investigadora le lleva a compartir esta idea; la de que nos hallamos en una búsqueda sin fin: que nos movemos porque hay lugares que deseamos alcanzar y que cuando los conseguimos, no nos detenemos sino que continuamos en la exploración, atraídos por el misterio como por un canto de sirena).

El acceso al misterio es la creencia, y ésta, que es una captura de la eternidad a través del tiempo, no es visión, sino movimiento incesante para ver. Su consistencia está hecha de conocimiento y de fe, y es este último ingrediente, exclusivamente humano, el que obliga, al mismo tiempo que hace posible, una existencia personal: creación de libertad. (Calvo, 1999, p.1)

Como hemos visto, la creencia de las personas que organizaron culturalmente el campo de Theresienstadt era que había que desarrollar lo humano –no sólo mantenerlo– en aquel espacio concebido para su devaluación. Ellos, que eran considerados infrahumanos, querían continuar siendo lo que eran (estando en juego la identidad humana, el tema de la identidad individual parece situarse en un segundo plano, pero en realidad no es así, porque lo que hace humano a cualquier hombre o mujer es precisamente su pertenencia a la raza humana con sus diferencias identitarias, de tal modo que protegiendo o desarrollando algunas de las cualidades que forman la identidad individual, se hace lo propio con la de la especie) personas llenas de conocimiento y, por supuesto, con mucha fe en lo que creían –algunos en el arte, otros en su religión o ideologías políticas, muchos en un poco de todo (desde que Friedl Dicker-Brandeis se afiliara en los años 30 al partido comunista para luchar con vehemencia contra el fascismo, no abandonó su ideología, pues en Theresienstadt perteneció al grupo de los comunistas del gueto, al que como ya sabemos, estaban vinculados muchos de los responsables de los hogares. El valor de la comunidad, de lo comunitario fue desarrollado por

las autoridades del campo, y el grupo de “las chicas de Friedl”, aquellas de la habitación 28 de la casa L 410 [Brenner, 2009], dieron testimonio de ello. Las supervivientes cuentan cómo crearon un *Ma’agal*, –círculo en hebreo, símbolo de la perfección a la que aspiraban– y se hallaban completamente comprometidas moralmente con el grupo: no sólo se comprometieron a cuidarse entre ellas, sino en dar una buena acogida a todas las chicas que llegaran a la habitación. Para entrar al *Ma’agal* tenían que ser buenas, consideradas, tolerantes, ordenadas y limpias lo que generaba unos lazos, que unidos a los de las enseñanzas y apoyo de sus profesores adultos, engendraron la resiliencia necesaria no sólo para sobrevivir en tan terribles circunstancias, sino para poder continuar existiendo tras tan dramático episodio, como sucedió con las supervivientes. No obstante, la pedagogía de Friedl nos muestra que aunque fomentaba el trabajo en grupos y el valor del bien común, el respeto por el individuo, excluido del comunismo, era fundamental en ella–, sin la cual, no hubiera sido posible crear la biblioteca, la revista juvenil «Vedem», las composiciones musicales, las interpretaciones teatrales, los cenas de los *sabbath*, ni por supuesto las pinturas de los niños que trabajaron con Friedl Dicker-Brandeis. Evidentemente el conocimiento –saber– de tantos hombres, mujeres y jóvenes que pasaron por aquella fortificación, y la creencia de que otra realidad era posible, posibilitaron otras formas de actuación: de ser en y con el mundo –por más que las condiciones de éste fueran tales que ni las mariposas (como afirma el poema más difundido y conocido de los escritos en Theresienstadt), pudieran vivir en él (anexo 15.27.)–.

Solo porque creía (este creer tan denostado en nuestra sociedad positivista es lo que nos empuja a hacer lo imposible y es de gran valor para nosotros porque implica un saber propio que te abre horizontes que permanecerían cerrados si no hubiera una creencia que no es ciega, pues se basa en una experiencia previa) en la fuerza transformadora de la creación, de las posibilidades de ser a través del arte, en el valor de la belleza y del amor, vivió como vivió – e incluso murió como murió–. Su biografía nos muestra una mujer con sabiduría existencial. Un ser humano responsable, compasivo y altruista que halló su sentido vital en el arte, tanto en su aplicación íntima como en la social; no estuvo nunca al margen de lo que acontecía a los otros, de ahí su disponibilidad y disposición para la ayuda. De ahí que siguiera pintando en el abismo.



Fig.1: Cara de niño. Dicker-Brandeis



Fig.2: Bauhaus-Archiv, Berlín

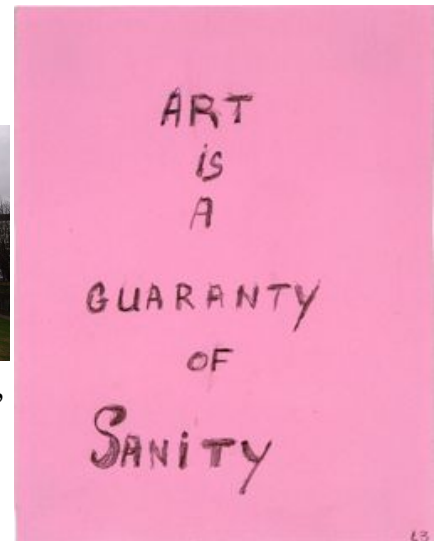


Fig.3: Louise Bourgeois

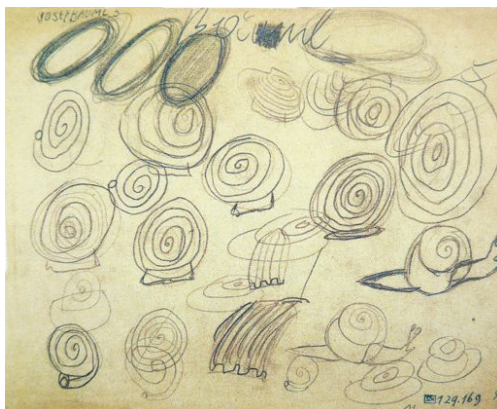


Fig.4: Josef Bauml (1931-1943)



Fig.5: Doris Zdekauerová (1932-1944)



Fig.6: Jirí Beutler (?)



Fig.7: Ruth Heinová (1934-1944)



Fig.8: Milan Esler

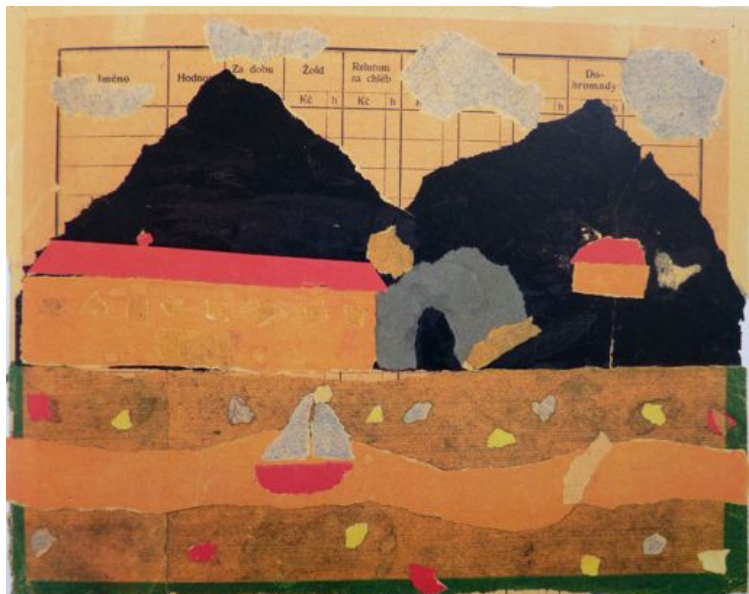


Fig.9: Marta Kendeová (1930-1944)



Fig.11: Marie Mühlsteinová (1932-1944)



Fig.10: Vermeer de Delf (1661)



Fig.12: Gustav Zweig (1930-1944)



Fig.13: Friedl (1930)



Fig.14: Eva Adorean



Fig.16: Milan Eisler



Fig.15: Edith Kramer



Fig.17: Milan Eisler



Fig.18: Milan Eisler

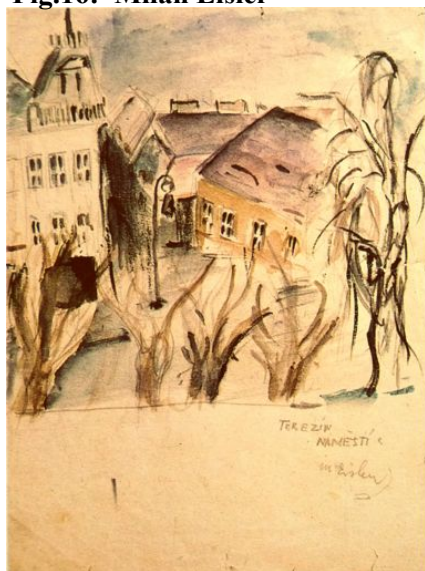


Fig.19: Milan Eisler



Fig.20: Milan Eisler



Fig.21: Milan Eisler



Fig.22: Plano de habitaciones de los niños

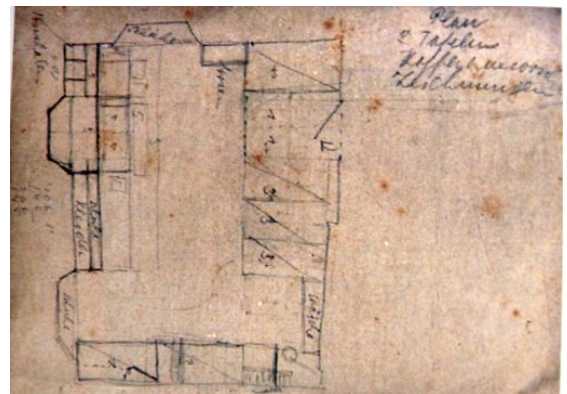
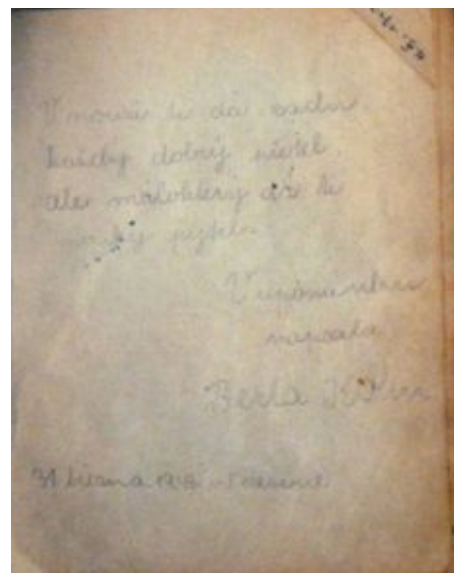


Fig.23: Plano de habitaciones de las niñas

[illegible]



7.7. TRAMA EXISTENCIAL E IDENTIDAD (ARTÍSTICA)

7.7.1. SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL YO, LA IDENTIDAD Y EL ARTE

Se introduce el tema, que se desarrolla a lo largo del capítulo, de cómo el arte construye el *self* psicológico de quien lo practica, y cómo ayuda a acceder a su parte inconsciente. Igualmente se describe el modo con el que el departamento de Tiempo libre protegió y mantuvo la identidad de los niños.

7.7.2. LA HABITACIÓN N° 28

Se describe lo acontecido en la habitación 28, las relaciones y el trabajo de las niñas de entre 12 y 16 años que vivieron en ella, pues ejemplifica lo expuesto teóricamente sobre la atención y protección que los niños y jóvenes del gueto recibieron a través de la cultura y el amor.

Dicker-Brandeis fue profesora en la habitación 28 y dormía en el mismo edificio en el que se hallaba este dormitorio singular: la casa de niñas L 410.

7.7.3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EMPATÍA ESTÉTICA

Se atiende a cómo la creación artística organizó el *self* psicológico de Friedl Dicker-Brandeis, y cómo desde ella organizó una pedagogía artística basada en la empatía estética; en el valor ético desde esa percepción subjetiva del otro, de los objetos, de la realidad. Se hace un recorrido por el concepto de empatía estética, y se muestra el valor de educar desde y en ella. Asimismo se ofrece el testimonio de Erna Furman, alumna de la artista, sobre la pedagogía utilizada en el gueto por Friedl.

7.7.4. LA IDENTIDAD DE DICKER-BRANDEIS

Se afirma que la artista construyó su identidad desde el arte y se observa los aspectos fundamentales implicados en la construcción del “yo” desde la creación artística.

7.7. TRAMA EXISTENCIAL E IDENTIDAD (ARTÍSTICA)

7.7.1. SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL YO, LA IDENTIDAD Y EL ARTE

Pinturas curiosas y singulares –risibles para la mayoría, es cierto, por sus mismas faltas–, pero no obstante muy inquietantes para el crítico auténtico y reflexivo, que no podía evitar preguntarse ¿qué clase de hombre es éste? ¿Y qué extraña doctrina predica? Stéphane Mallarmé, sobre las pinturas de los Salones de los Rechazados.

Llegamos a esta sección con la necesidad de recuperar a todos los artistas de Theresienstadt por sus obras, su creación artística, por su “ser” de artistas, porque corremos el riesgo de hablar de ellos en relación a los opresores y no por su arte.

Todos ellos tenían una identidad íntima y social de artistas antes de ser detenidos, y lo que hicieron fue mantenerla, salvaguardarla y alimentarla en su confinamiento. Todos habían experimentado eso que Lorenzano (1982) describe como lo que sucede a quienes crean una obra artística: se habían conocido a sí mismos a través de ella, habían reencontrado el placer del juego, creado su propio universo, nuevos objetos y controlado la afectividad contenida.

Friedl, como muchos de sus compañeros, había ido tejiendo a lo largo de su vida una identidad de artista. Es inverosímil concebir la existencia de Dicker-Brandeis sin creación artística. Ésta la atraviesa de tal modo que sus principales experiencias vitales están ligadas al arte. Es más, si bien es cierto que las biografías sustentan las obras de los artistas, como afirmaba en un seminario Fiorini (2003), desde aquí planteamos que los hay para quienes “el” arte ha sustentado su biografía y, a través de él, además se han trascendido.

Este sería el caso de Dicker-Brandeis, quien además de dar forma a su yo personal por y con el arte, intuir por él la belleza, la verdad y el amor que en ella habitaban, ayudó tanto a sostener y construir las identidades de otros, como a favorecer el encuentro con esas cualidades humanas que trascienden al ego singular.

Este “yo personal” o “yo” al que hacemos referencia es lo que se conoce en el mundo de la psicología anglosajona como *self* psicológico, siempre en relación a lo social. Un concepto éste, que con variaciones según la escuela, se distingue del *I* y *Me*, pronombres personales de la lengua inglesa –el *self* incluye a ambos, al que piensa, el sujeto (*I*), y al objeto sobre lo que se piensa (*Me*). En el *I* podríamos incluir el concepto psicológico del ego, que está compuesto de aspectos conscientes e inconscientes–, y ha sido objeto de estudio, además de por la psicología, por la filosofía, la antropología y la sociología. (Importante no confundir este *self* psicológico con el *self* al que se refiere Jung, la psicología humanista y/o transpersonal, y que se refiere a “la esencia del ser”, relacionado con el aspecto espiritual del ser humano. Este *self* es independiente de la memoria y del grupo social al que pertenece el individuo y se entiende como “la verdadera naturaleza del ser”, esto es, “conciencia pura”, equivalente al observador que observa al ego [*I*], y al objeto sobre el que se piensa [*Me*], por lo que es evidente que nada

tiene que ver, pues, con el *self* psicológico del que vamos a hablar en este apartado, porque «las teorías del self e identidad coinciden en afirmar que el self y la identidad son construcciones mentales, esto es, algo representado en la memoria» [Oyserman, Elmore, & Smith, 2012, p.75] –de ahí que la esencia del ser, espiritualmente, perdure incluso aunque la memoria desaparezca–).

La biografía de Friedl evidencia lo que aquellos que hemos vivido una existencia con y en el arte sabemos: que el arte construye el *self* psicológico y ayuda a acceder a su parte inconsciente. El arte organiza al “yo” o *self* psicológico, y no solo a una de las múltiples facetas de éste. (La RAE define el “yo” [s.f.], en la acepción psicológica, como la «parte consciente del individuo, mediante la cual cada persona se hace cargo de su propia identidad y de sus relaciones con el medio»).

Baumeister (1998), citado en Leary y Tangney (2003), afirma que el «self no es en absoluto un único tópico, sino más bien, un conjunto de subtemas vagamente relacionados» (p.1) que requiere para ser configurado, de la «capacidad para la auto-reflexión que se encuentra en el meollo de qué significa tener un self» (p.1). En definitiva, lo que esto denota es que no hay concepto del “yo” sin pensamiento, mente.

Así el *self* puede explicarse como un concepto que implica una totalidad y que, al tiempo, está organizado en partes: distintas funciones o representaciones a las que denominaremos identidades, o lo que es lo mismo, nombramos al “yo” y lo hacemos de sus identidades sociales y personal –el contenido de mis pensamientos sobre quién soy, qué he sido y cómo seré, esto es, los conceptos mentales sobre uno mismo–. Por tanto, las identidades son los rasgos y características, relaciones y pertenencias a grupos sociales que definen lo que uno es. Estas identidades son las que constituyen el autoconcepto, lo que creemos que somos cuando pensamos en nosotros mismos –«las identidades no son los marcadores fijos que las personas asumen ser sino que son construidas dinámicamente en el momento». (Oyserman et al., 2012, p.70)–. Un “nosotros” que siempre implica un “ellos”.

Como nuestro ser emerge en un grupo humano y lo refleja –de vuelta a las implicaciones del nacimiento de capítulos anteriores–, también existe un acercamiento sociológico al “yo” y sus manifestaciones. En términos de Stets y Burke (2003):

El self influye en la sociedad a través de las acciones de las personas, creando así grupos, organizaciones, redes e instituciones. Y, recíprocamente, la sociedad influye en el mismo a través de su lenguaje y significados compartidos que permiten a una persona para asumir el papel de la otra, participar en la interacción social, y reflexionar sobre sí mismo como un objeto. El último proceso de reflexividad constituye el núcleo de la individualidad. (p.128)

Las diferentes culturas (Markus & Kitayama, 1991) poseen distintas conceptualizaciones sobre qué es el “yo” y qué los otros y su interdependencia; o lo que es lo mismo, la sociología nos informa de que la naturaleza de la experiencia individual viene normalmente determinada por estas conceptualizaciones culturales –de ahí que sea tan importante conocer el contexto histórico en el que la vida de nuestra artista transcurrió influyendo en su cognición, emoción y motivación, tal y como también lo hizo la guerra en la de los niños del gueto, pues se ha consensuado que el contexto vital define más a la persona que las situaciones vividas en la infancia (Oyserman et al., 2012)–.

La importancia de poseer un “yo” bien estructurado y equilibrado es imprescindible para disfrutar de la vida en relación con los otros seres humanos (objetivo por ello de padres, educadores y psicólogos, y es el paso indispensable para poder trascender a la personalidad).

Esta influencia cultural cimentó los principios del departamento de Tiempo libre de Theresienstadt –la necesidad de cuidar a sus menores, favorecer su desarrollo, promover el valor de la cultura, preservar lo comunitario o suscitar la esperanza en un futuro mejor– los cuales, como puede observarse por los distintos testimonios recogidos, afectaron a los niños del campo.

Otto Zucker (1892-1944), miembro prominente del Consejo de Ancianos, escribió a mediados de 1943, en el quinto aniversario de la casa de chicos L 417:

Fuimos conscientes de que las condiciones materiales son de crucial importancia para una persona joven que está todavía en el estadio de desarrollo. Estas condiciones deben ser tan favorables como sea posible si vamos a tener una generación fuerte y saludable que esté físicamente mejorada para la tarea que el futuro depara para el pueblo judío. (Brenner, 2009, p.42)

Lo que los responsables del departamento decidieron fue atender a las condiciones materiales de sus jóvenes, primero (en los primeros días de organización de Theresienstadt se tomó esta decisión: el bienestar de los niños y jóvenes habría de prevalecer sobre la de los ancianos. Para aquellos esto significó mejores comidas, más higiene, mejores condiciones de vida, cuidados y médicos especiales. Para éstos más privación y hambre. Una decisión extrema en una situación desmedida.

Sary Weinstein, de 14 años de edad, escribió en su diario el menú semanal del que “gozaban”:

Lunes: sopa, mijo; tarde: una pequeña porción de pan. Martes: sopa, patatas, nabos; tarde: sopa. Miércoles: sopa, patatas, goulash; tarde: una pequeña porción de pan. Jueves: sopa, bola de masa hervida, salsa; tarde: salchicha, sopa. Viernes: sopa, cebada perlada; tarde: bollos. Sábado: sopa, patatas, nabos; tarde: sopa.

Domingo: sopa, bollos con una especie de helado; tarde: 20 grs. de margarina, una cucharada de mermelada.

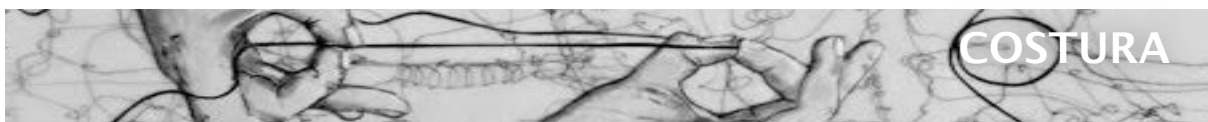
Esta lista de alimentos no parece que sean tan malos. Pero la comida está horriblemente preparada, y las sopas son las mismas cada día. Parecen agua de un cubo de fregona, uf. Nunca he comido sopa en mi vida, y ciertamente, no voy a comer sopa aquí. Tenemos café negro para el desayuno (es agua de lavar platos) y nada con él, [Brenner, 2009, p.49])

para pasar al aspecto comunitario a través del cuidado del individuo, después (la singular situación de Theresienstadt dio lugar a este sofisticado sistema de protección y educación y que Willy Groag, nuestro viejo conocido, joven líder sionista que se había convertido en el director de la casa de las chicas L 410 a finales de otoño de 1943, describió del siguiente modo:

La mayoría de los profesores eran miembros del sionismo y, en algunos casos, de organizaciones comunistas. Pero como no queríamos interferir inadecuadamente en el desarrollo de los niños y sus talentos específicos e intereses de cualquier manera, llevamos gente que eran independientes a estas asociaciones en el programa pedagógico también, así, a los nuevos llegados al gueto que parecían cualificados para enseñar o supervisar a los niños, los administradores les pedían que presentaran sus currículos en la oficina del Bienestar de la juventud. Según las bases de sus cualificaciones profesionales y experiencias pedagógicas eran asignados o a la administración del departamento del Bienestar de la juventud o a una de las casas de los niños como consejeros o profesores –a veces como ambos–. Era de este modo como la oficina del Bienestar de la juventud podía enrolar no solamente devotos sionistas y comunistas, sino también gente extraordinaria de todos los ámbitos de la vida –maestros y profesores, profesores universitarios, científicos y artistas–. [Brenner, 2009, p. 80])

¿Cómo hubiera sido posible cuidar lo simbólico humano sin hacerlo de lo biológico?
En palabras de Zucker:

Una educación del individuo joven para la vida comunitaria. Estamos convencidos de que esta educación para fomentar una orientación colectiva, para ayudar a la gente joven a encontrar su camino en la comunidad, subordinando los intereses individuales por los intereses de la comunidad y dejando a cada individuo desarrollarse en el marco de la organización de la comunidad, es una parte esencial de las tareas educativas de hoy. (Brenner, 2009, pp.42-43)



7.7.2. LA HABITACIÓN Nº 28

En la casa de niñas L 410 (en un antiguo edificio de la administración militar que estaba justo al lado de la iglesia en la Plaza del Mercado, abierto desde el 1 de septiembre de 1942, se alojaron en él, seis meses después y por fecha de nacimiento, 360 chicas en habitaciones que funcionaban como subunidades llamadas “casas”. La casa de las chicas L 410 estaba dirigida en sus inicios por Rosa Engländerová, Walter Freund [1911-1945] –cuando Walter fue deportado en 1943 ocupó su lugar Willy Groag– y Karel Hutter [1921-1944]. En el otro lado de la plaza, donde había estado la escuela de Terezín, se instaló la casa de los chicos L 417, que había sido fundada previamente [hubo otras casas para bebés, para niños austriacos y alemanes, y para aprendices]. En las casas L 410 [Fig. 1] y L 417 vivieron solo jóvenes checos. Respecto a la totalidad de los niños y jóvenes que pasaron por Theresienstadt, una pequeñísima parte, con mejores condiciones de vida, transitaban por estos hogares) hubo una habitación, la número 28, en la que 30 chicas de entre 12 y 16 años convivieron en 99 m². Dormían en estrechas literas de tres pisos (Fig. 2) –en los cuartos/casas vivían entre 24 a 30 chicas, en el 28 siempre 30–, limpiaban a diario sus espacios, comían sus miserables raciones juntas, actuaban, cantaban, pintaban, escuchaban las lecturas de sus educadoras al caer la tarde, y al apagarse las luces compartían sus sentimientos, emociones, miedos y sueños. De tiempo en tiempo los transportes las separaban y entonces otras chicas llegaban para formar parte de esta comunidad, hasta que en el otoño de 1944, los transportes masivos acabaron con las diferentes casas y la habitación 28 desapareció para siempre.

De aquellas cincuenta y tantas niñas que pasaron por ella, las quince que sobrevivieron (Marianne Deutsch [1930], Eva Khon [1930], Anna Flach –Flaška– [1930], Marta Fröhlich [1928], Eva Heller [1930], Eva Landa [1930], Vera Nath [1930], Handa Pollack [1931], Helga Pollak [1930], Marianne Rosenzweig [1929], Judith Schwarzbart [1930], Ela Stein [1930], Eva Stern [1930], Hanka Wertheimer [1929-1998], y Eva Winkler [1930]) [Fig. 3]) nos han dejado sus testimonios (los de las 9 primeras recogidos en un hotel checo en el que se reúnen anualmente en otoño, los de Eva Heller y Marianne Rosenzweig por problemas de salud y los de las tres últimas, por no asistir nunca a dicho encuentro, en sus casas) sobre (Brenner, 2009):

- Cómo se crearon relaciones profundas que les ayudaron a sobrevivir, al ocuparse unas de otras como si de una gran familia se tratara, exactamente como hubieran hecho de haber sido hermanas:

Marianne Rosenzweig:

Nuestra pequeña comunidad me ayudó a sobrellevar muchas dificultades. Era un verdadero privilegio vivir en la casa L 410 (p.28).

Considero que el tiempo pasado en la habitación 28 es el mejor tiempo de Theresienstadt.

Aunque éramos jóvenes, y aunque el hambre, el frío y el miedo definían nuestras vidas, nos mantuvimos honestas y decentes y siempre tuvimos elevados valores morales. Y desarrollamos profundísimas relaciones de amistad del tipo que apenas hubieran sido posible bajo condiciones normales. (p12)

Handa Pollack:

Creo que la habitación 28 me hizo una persona tolerante capaz de hacer amistad con una amplia gama de personas. Vivimos en una pequeña habitación unas 30 niñas, y todas veníamos de muy diferentes ambientes. Algunas eran consentidas, algunas peleonas, algunas egoístas, algunas buenas, y algunas menos –pero así es la vida–. Cada uno tiene un carácter diferente. Y aprendimos a llevarnos bien, a escucharnos unas a otras. Aprendimos a vivir juntas –porque no había otra opción–. (p.12)

Eva Landa:

Llegué a Theresienstadt en 1942, cuando tenía 11 años. En el momento que dejé el gueto en un transporte para Auschwitz, en diciembre de 1943, me sentí casi adulta. Sin embargo me llevé los recuerdos de nuestras luchas por un mundo mejor y más justo. Hice lo posible por ser valiente y no traicionar nuestros ideales (p.12);

- cómo continuaron estudiando en secreto –oficialmente lo llamaban “tiempo de actividad” cuando, bajo la dirección de artistas, científicos y músicos, se realizaban las tareas permitidas: dibujar, cantar, jugar y hacer deporte (todas aquellas niñas, hoy en día ya mujeres ancianas, coinciden en dos asignaturas favoritas vinculadas a las personas que las enseñaban: Dibujo con Friedl Dicker-Brandeis y Geografía e Historia con Zdenka Brumliková)–, y cómo aquello permitió que los niños que retornaron a sus estudios tras la guerra estuvieran «por delante en sus estudios que sus compañeros de clase». (Makarova, 2000, p.84)

Handa Pollack :

Nuestra habitación estaba dividida en tres grupos –A, B y C– basados en nuestro conocimiento e intereses. Teníamos clases cada mañana. Pero era un poco extraño, porque muchos transportes estaban llegando y saliendo. Y lo mismo era

cierto para nuestros profesores: iban y venían. Por ejemplo, si un profesor de inglés llegaba, nos enseñaban inglés. Pero no tardaba mucho en tener que partir en un transporte. Entonces otro profesor llegaba y le reemplazaba, pero podía ser que este no fuera de inglés sino de matemáticas. Entonces aprendíamos matemáticas. Así era como aprendíamos. No podíamos mantener nunca un currículo fijo. Todo era incierto. Y los alumnos iban y venían también (Brenner, 2009, p.81);

- cómo hubo dos quehaceres especialmente luminosos en su sombría existencia: las clases de dibujo que la artista Friedl Dicker-Brandeis les ofrecía, y la posibilidad de participar en la ópera infantil Brundibár;
- la voluntad de vivir;
- del altruismo:

Anna Flach “Fláška” (Brenner, 2009):

Si alguien (alguna persona mayor) tenía un cumpleaños, por ejemplo, simplemente íbamos, le deseábamos un feliz cumpleaños y ayudábamos un poco: batiendo los colchones, limpiando para ellos. Y entonces, aquellas de nosotras del trío cantábamos un poco de algo. Para este uso habíamos ensayado un montón de canciones con Tella. Y algunas veces cantamos con nuestras propias palabras la melodía de Schumann “Traümerei” (p.65);

- de sus creaciones teatrales y musicales. Eva Landa, sobre el “Himno de Theresienstadt”: «todas cantábamos “Si lo deseas, tendrás éxito, mano con mano seremos como una, sobre las ruinas del gueto todas reiremos un día”» (p.11);
- de creaciones simbólicas: las chicas, como ya se ha señalado, crearon en abril de 1943 una comunidad, el *Ma’agal*, bajo juramento de lealtad y amistad con su propio lema “Tú crees en mí. Yo creo en ti. Tú sabes lo que yo sé. Pase lo que pase tú no me traicionarás, y yo no te traicionaré”; y crearon un emblema, un himno, una bandera (Fig. 4) –que llegaron a repartirse en trozos para recomponerla en el futuro– y unos uniformes en los que bordaron las letras VVBN, el acrónimo de su lema (pp.73-76);
- de sus juegos; de la positiva influencia de sus consejeras-educadoras, especialmente de Tella (1913) (la consejera más importante para ellas junto con Eva Weiss [1923]. Las casas/habitaciones tenían sus consejeras/educadoras para las habitaciones de niñas– y consejeros/educadores para las de los chicos. Tabajaban catorce horas al día y dormían en las mismas habitaciones que los niños. Hacían turnos para atenderles por las noches –Fritz Stecklmacher [1898-1943], en un informe interno: «me han explicado que lo hacían por amor por los niños, esto es, por idealismo» [Makarova, 2000, p.82]–. Friedl

no fue una consejera/educadora –entendida como institutriz– sino educadora –percibida como una profesora, esto es, con una responsabilidad diferente–. Al llegar al gueto fue destinada al departamento Técnico con los otros artistas. «Tras muchos esfuerzos y protestas, consiguió que se la trasladara a la casa L 410. [...] Aunque no había disponible un puesto de educadora, se le propuso animar talleres de dibujo para niños de diferentes casas». [Brenner, 2009, p.82]).

Judith Schwarzbart (Brenner, 2009):

¿Cómo pudimos continuar y ayudarnos unas a otras –unas treinta chicas en una edad difícil entre doce y catorce? ¿Por qué voluntariamente estudiábamos?
¿Cómo mantuvimos nuestras habitaciones limpias y nuestro pelo lavado ante tales fastidiosas circunstancias? Ahora me doy cuenta de que nuestra consejera Tella hizo un milagro, como hicieron los otros consejeros (p.11);

- cómo las experiencias artísticas fueron de gran importancia en aquel entorno –Helga Pollak (Brenner, 2009): «Escuché [del Requiem de Verdi] solamente los ensayos. No creo que fuera nunca a ninguna actuación. Y sin embargo, me causó tan profunda impresión que años después en Inglaterra, cuando me preguntaron que quería ver en mi veinte cumpleaños, dije “el Requiem de Verdi”» (p.63)– y les cambió la vida: Anna Flach “Flaška”: «los estudios de Chopin interpretados por Alice Herz-Sommer me causó tan profunda impresión que cada tarde decidía que sería una pianista. Y lo fui» (p.242).

(Curiosamente Viktor Ullmann, sin valorar su impacto en el auditorio, había escrito sobre estas interpretaciones que:

Tocar la totalidad de los 24 estudios de Chopin en una tarde es tomar un riesgo tanto físico como artístico [...] Alice Herz-Sommer es una pianista justamente admirada, pequeña quizás en estatura, pero grande en su arte, y su interpretación de ciertos estudios fue fantástica, pero el programa como conjunto ha de ser rechazado. [p.242])

Ela Weissberg –nacida Stein– explica las tres razones para hacer pública sus íntimas experiencias: la primera, dar testimonio de la existencia de los niños que conocieron en Theresienstadt y que no sobrevivieron:

Cada vez que me dirijo a una audiencia en América, les pido que se unan a mí, por un momento, en memoria de aquellas chicas y niños de Theresienstadt. Porque nadie conoce a esos niños aparte de nosotras, las pocas que sobrevivimos. Les tenemos en nuestros pensamientos y en nuestros corazones, les vemos delante de

nosotras: sus caras, sus ojos, sus personalidades y todo lo que experimentamos con ellos (Brenner, 2009 p.7),

la segunda, la gratitud por el amor recibido por parte de los adultos que la cuidaron que quedó inscrita en ella para siempre:

Deseamos que (los más jóvenes y las futuras generaciones) puedan ver que hicimos lo posible para transmitir nuestros recuerdos y el amor que viene con estas memorias: el amor que los adultos –nuestros consejeros y profesores, los artistas y muchos otros– nos dieron en aquellos días negros (p.7),

y la tercera:

La esperanza de que ese amor pueda ser útil para las nuevas generaciones ante las que se presenta: creo que una gran cantidad de niños hoy podrían usar la clase de amor que nosotras conocimos entonces. (p.7)

Asimismo, sus amigas Anna Hanusová, de soltera Flachová, y Helga Kinsky, ya mujeres ancianas como ella, han afirmado que con el libro de Brenner (2009) querían ayudar a promover los valores humanos de entonces –iguales que los de ahora– tan importantes para ellas: la tolerancia, la empatía, la educación, la cultura, la amistad y el amor.



«Y cuando ya es imposible dar sentido a esta vida, sólo queda una cosa: el amor» (Makarova, 1998, p.60), escribió Dicker-Brandeis a una amiga al final de su vida.



7.7.3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EMPATÍA ESTÉTICA

En la casa L 410 vivió Dicker-Brandeis en su internamiento en Terezín: diecinueve meses sola y catorce con Pavel, en un espacio privado bajo la escalera. Aquel lugar le facilitó la intimidad –imposible para la gran mayoría de los reclusos– característica de un estudio. Gracias a dicha intimidad pudo atenderse, pintar y crear tras las horas dedicadas sin descanso a los niños.

Sin la experiencia interior de la creación en un estudio, su trabajo como profesora hubiera sido otro. El taller en el que los artistas trabajamos nos proporciona unos hábitos y modos de hacer particulares (desde el orden o el caos, la pulcritud o la inexactitud). La experiencia del estudio estructura a todo creador plástico, pues en ese espacio éste toma decisiones, resuelve y se enfrenta a los materiales de un modo tal, que ese aprendizaje y conocimiento, si se dedica a la enseñanza también, se traslada a las aulas en las que enseña,

lo cual sucede aunque el entorno de una clase difiera radicalmente de aquel. En el estudio, Dicker-Brandeis se había ocupado de sí al tiempo que había dado forma a su experiencia. En él se había relacionado con otros artistas que como Johannes Itten (1888-1967) o Paul Klee (1879-1940) le habían enseñado a valorar su individualidad para progresar desde ella comunitariamente.

La relación psicológica y social de la construcción del “yo” es siempre dinámica, y produce acciones. Por eso cada una de las vivencias de Friedl –siempre de uno u otro modo vinculadas al universo artístico– construyó un *self* que, a su vez, siguió desarrollándose, manifestándose y actuando a través de la esfera artística. (Para alcanzar el objetivo de realización y actualización que todo ser busca, el *self* juega un papel central).

Desde y por esas experiencias, Dicker-Brandeis anhelaba que sus alumnos experimentaran las características valiosas del arte que ella misma había sentido en relación al cuidado de uno mismo, de contacto con lo profundo que el arte procura. Para ello, proyectó tanto actividades que posibilitaran la introspección y protección que el entorno les negaba, como favorecieran el contacto con su ser interior con la intención de sostener y mantener la conciencia, constantemente amenazada, de su humanidad.

Helga Pollack (Brenner, 2009):

Durante las clases de dibujo me olvidaba de todo, recuerda. Había solo una gran mesa con los materiales de pintura, y aunque no había mucho papel, a veces solo restos de papel desechado de paquetes antiguos. Pero en ese momento me sentía como un ser humano libre (...) No tenía que dibujar bien. Eso no era lo que realmente importaba. Lo crucial era que desarrollaras tus talentos, que aprendieras a ver. A reconocer los colores. A jugar con los colores. A mover tu mano al tiempo de la música, a un ritmo específico. Por ejemplo, marcaba un cierto tempo en la mesa, y nosotras debíamos dibujar según el ritmo. Su método de enseñanza nos dio momentos de distracción. Tenía la capacidad para despertar en nosotras una actitud positiva hacia nuestras condiciones, hacia la vida en Theresienstadt. En su presencia todo parecía colocarse en su sitio –más o menos por su cuenta–. (p.154)

Instruir de este modo, conocer las necesidades de expresión de los niños, enseñarles a aprovechar al máximo las cualidades de los materiales y ayudarles a extraer de ellos tanta belleza plástica –entre otras posibilidades–, no es sino el resultado de la acción del “yo” de Friedl Dicker-Brandeis configurado por el arte.

Éste, más allá de haber generado su identidad de artista, había ido organizando su *self* psicológico, su modo de estar en el mundo. ¿No es cierto que si la mayoría de las identidades de una persona están relacionadas con el arte, podríamos considerar que ese *self*, en cuanto totalidad, está en su mayoría constituido por él? Pero aún más, ¿no podríamos también pensar

que cuando una persona ha estado en contacto con la experiencia artística a lo largo de toda su existencia, ésta construye su “yo” –no solo, sino junto a otras experiencias de considerable impacto psicológico o genético que afectan a su construcción– con recuerdos, emociones, apegos, etc., surgidos a partir de ellas?



A) EMPATÍA ESTÉTICA

En Alemania, a finales del siglo XIX y en el ámbito de la estética, se empezó a utilizar el término *Einfühlung*, sentirse dentro de algo o alguien. A principios del siglo XX, Theodor Lipps (1851-1914) creó «la primera teoría sistemática sobre el papel de la empatía en la construcción activa del conocimiento, en particular del conocimiento estético» (Morgade, 2000, p.361); no fue él quien acuñó el vocablo “empatía” (del griego *pathos*: sentir, sufrir y *en*: en), sino el psicólogo norteamericano Edward Titchener (1867-1927) cuando, en 1909, tradujo del alemán al inglés la obra de Lipps, e interpretó *Einfühlung* como *empathy*.

Si la empatía es la experiencia según la cual el conocimiento de otros seres se produce como resultado de un acto de imitación y proyección de sus gestos, expresiones y movimientos, la empatía estética implica trasladar los sentimientos de un sujeto hacia un objeto que los origina –no se refiere a una proyección de lo que sentimos sobre él, sino al sentimiento que el objeto causa en nosotros–; «la unidad de mi yo con el individuo extraño viene primero, y su dualidad apenas llega después» (Morgade, 2000, p.363). La experiencia de lo bello surge, por tanto, con la activación del ser de un sujeto frente a un objeto; encuentro, fusión emocional que por un lado supone un ejercicio extraordinario de trascendencia personal, y por otro conlleva ciertas implicaciones éticas al requerir el reconocimiento tácito de la existencia de “un otro” distinto a mí. (Lipps se ocupó de la percepción y el proceso psicológico de una persona cuando observa a otra, y había llegado a la conclusión de la existencia del aspecto ético de la empatía en tanto que ésta «es la tendencia natural a sentirse dentro de lo que se percibe o imagina, tendencia que permite, en primer lugar, reconocer la existencia de otro» [Wispé, 1987, citado en López, Arán Flipetti & Richaud, 2014, p.38]).

Las ideas de Lipps fueron ya criticadas por autores fenomenológicos de su tiempo que entendían los procesos empáticos básicos de forma diferente a él (de ellos, dos fueron los más influyentes: Edmund Husserl [1859-1938] –alumno suyo– y Edith Stein [1891-1942] –alumna a su vez de Husserl–, la fenomenóloga de origen judío reconocida internacionalmente tanto por su tesis doctoral “Problema de la empatía” [1917] como por haber sido canonizada en 1998). Hoy en día, sigue sin haber un consenso sobre dichos procesos; mientras unos autores, como el propio Lipps, consideran que éstos son innatos y proponen teorías que se centran tanto en la percepción directa –por innatismo– como por representaciones compartidas sobre

determinadas situaciones o estados –Modelo de Percepción/Acción de Rameson & Lieberman, 2009 (citado en López et al., 2014, p.39)–; otros hacen «hincapié en los aspectos más cognitivos de la empatía, vinculados a las funciones cognitivas superiores características de los seres humanos, [en los que] suelen aparecer términos como teoría de la mente, mentalización y toma de perspectiva» (p.40). Con el tiempo, aunque el concepto de Lipps fue abandonado y reemplazado por el auge de los fenómenos de comprensión o simpatía, la noción en sí de fusión emotiva siguió siendo investigada hasta llegar al consenso de que la empatía permite comprender al/lo otro a través de las percepciones de sus diversas formas de expresión; signos que el entendimiento recibe simbólicamente, y que son interpretados por el sujeto desde la propia proyección sentimental.

Las distintas metodologías y teorías existentes para alcanzar a comprender los procesos cognitivos implicados en la formación y construcción de la realidad y los relacionados con la percepción de las emociones en los seres humanos (la psicología evolutiva, psicología del desarrollo, psicología social, neuropsicología o fenomenología), lejos de ser excluyentes, nos permiten tanto observar e integrar diversos componentes de este constructo que llamamos empatía, como apreciar cuáles se hallan contenidos en él, y hacen referencia a: a) la imitación –de gestos, movimientos–, «la imitación en el juego como forma de desarrollo evolutivo en el niño derivará en la creación artística» (Baldwin, 1917, citado en Morgade, 2000, p.368); b) la consideración del otro como cuerpo vivo con deseo de experimentar emocionalmente; c) la construcción del conocimiento a partir de la afirmación de un otro, bien sea considerado como sujeto o espíritu colectivo (lo que entraña una consideración ética en la actuación individual); d) el movimiento (cinestesia) que deriva en acción, la cual, por el hecho de haberse producido, siempre es fundadora de estética; y e) la intersubjetividad (histórica y biológica) que es propia de la existencia humana. Componentes todos ellos «implicados en la cognición es decir, [que] forman parte de los modos en que se percibe a los demás y se piensa sobre ellos» (López et al., 2014, p.48).

Para la investigadora, como para la antropología filosófica, el psicólogo alemán aportó conceptos importantes para entender la empatía estética que practicó Dicker-Brandeis en su quehacer plástico y pedagógico. Según Morgade (2000) «Lipps comprende la empatía como unión entre el sujeto y el objeto artístico y como unión experiencial entre las acciones de dos sujetos» (p.359). Por tanto, para este autor la cualidad psicológica de la belleza es la empatía, y es «un valor ético en la percepción subjetiva del otro, de los objetos, de la realidad» (Morgade, 2000, p.359). La belleza es un valor en el ser humano como la verdad o el bien, a través de la cual comprende y describe igualmente el mundo que le rodea; un valor para explicarlo que se originó a principios del siglo XX, y que ha vuelto a recuperarse a finales de él.

La difusión del término “empatía” se produjo con divulgación de la teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman (1996), la cual buscaba explicar psicológicamente las interacciones humanas. Como para él la actuación “inteligente” en la acción conjunta de los seres humanos produce eficacia en las relaciones de producción económica y social:

La experiencia y la cultura han de poder instruir el comportamiento desde la familia o la escuela en interacciones máximamente eficaces y mínimamente costosas para el sujeto y el grupo social implicado, y todo ello con la empatía como motor explicativo del proceso. (Morgade, 2000, pp.368-369)

Si consideramos, entonces, que la empatía es «el motor explicativo del proceso de regulación de la acción eficaz de negocio inteligente en las emociones, de la administración inteligente de la naturaleza emocional» (Morgade, 2000, p.370), podemos entender el papel tanto primordial como trascendental de la enseñanza que Dicker-Brandeis realizó en Theresienstadt.

Lo que hizo fue ofrecer a sus alumnos las claves que les permitían no solo acceder a la belleza que habitaba en ellos, sino también reconocer la que les rodeaba: los recuerdos felices representados, las historias a las que se les daba forma, las obras de arte interpretadas y los dibujos del natural les devolvía el recuerdo de quiénes eran, cuál su esencia y cómo sostenerse en aquel lugar inhumano.

Friedl había sido educada desde la empatía estética en la Bauhaus de Weimar. Paul Klee, uno de sus referentes, pedía a sus alumnos que buscaran la esencia de lo “otro” –objeto o ser– más allá de la apariencia. Manifestó claramente este quehacer empático en el trabajo con la esencia constitutiva de “lo otro”, desde la premisa de que el “yo” se pone en consonancia con el objeto cuando se le da una forma intuitivamente (Wringler, 1969). Klee consideraba, como había sentido la propia Dicker-Brandeis, «que los artistas son más complejos que las cámaras» (Wix, 2010, p.19), por lo que pueden, y deben, superar la apariencia de las cosas para alcanzar lo más profundo de su naturaleza.

La formación recibida tanto de la renombrada escuela –caracterizada por un “resonar con el objeto” que «enseñaba a los alumnos a comunicar sus experiencias interiores de las cosas como un componente integral de representar la paraciencia física exterior de esas cosas» (Wix, 2010, p.19)–, como de Johannes Itten (1888-1967), su maestro antes de la existencia de la Bauhaus, con su enfoque holístico y propuesta de que la enseñanza artística tiene que ver tanto con «librar a los estudiantes de impedimentos emocionales e intelectuales para la exploración imaginativa, como sobre el aprendizaje de habilidades formales» (Wix, 2010, p.11), le habían entrenado y capacitado para dar forma a las sensaciones que los objetos le producían.

Desde estas premisas, Dicker-Brandeis: a) alentó a sus alumnos a dibujar libremente para que pudieran realizar sus personales incursiones en el mundo artístico, a realizar dibujos del natural, de lugares, de objetos y compañeros –retratos a través de los cuales descubrir y descubrirse–, a interpretar las obras de los viejos maestros que ella guardaba en láminas –para descubrir y entender igualmente lo esencial que se halla bajo la superficie–; b) enseñó los diferentes elementos básicos de la plástica –punto, línea, plano, textura ritmo, contraste, y/o color– (Fig. 5, 6, 7, 8, 10), composición y análisis de las obras de arte con la intención de generar un conocimiento que les permitiera desenredar la complejidad de las apariencias visuales. (El 23 de septiembre de 1999, Edith Kramer escribió en una carta a Linney Wix [2009]:

Ella diseccionaba la complejidad de una imagen en elementos—el elemento de la composición, el elemento de la luz y la oscuridad, el elemento de la textura— y miraba a cada uno por separado y luego los unía... en lugar de tener un embrollo total [pp.153-154]);

c) organizó una enseñanza fundamentada en el encuentro con lo real/cotidiano (Fig. 11, 12) desde la fusión emocional, gracias a la cual sus alumnos podían percibir la realidad de un modo bien diferente a como habían proyectado las autoridades nazis para ellos. Al animarles a registrarla, podían actuar y generar su propia estética, tal y como acontece siempre en todo acto creador. Una estética que se fundaba en los valores de lo bello y bueno (Fig. 13, 14), lo radicalmente opuesto a lo que les tocaba vivir, pero que habían conocido en su vida previa a y la ascensión nazi –por tanto bondad y belleza eran parte de su identidad al hallarse en sus recuerdos–.

En palabras de Wix (2009):

En sus clases las experiencias emocionales y sensoriales se convirtieron en la base de la posibilidad para crear imágenes. Aunque el sistema brutal de campos de concentración no tenía lugar para la estética o la empatía, Dicker-Brandeis hizo un espacio para los dos en la mesa en la que se trabajaba artísticamente. (p.155)

B) EMPATÍA Y EDUCACIÓN

Cuando en 1996 los profesores de la Universidad de Parma, Rizzolatti, Fogassi y Gallese descubrieron por casualidad las neuronas espejos –en realidad investigaban en monos las neuronas especializadas en el control de los movimientos de las manos–, se alteró por completo el modo en que pensábamos acerca de la empatía.

Al comprobarse que ciertas células cerebrales responden del mismo modo tanto en el mono que realiza una acción como en el que la observa, y que dichas células –además de en numerosas especies animales– se encuentran igualmente en el ser humano, se reveló que

nuestro cerebro ha evolucionado de un modo tal que podemos no solo reconocer y entender las emociones e intenciones de los demás mentalmente, sino también emocionalmente.

Pocos años después, el entusiasmo del neurocientífico Vilayanur Ramachandran por las neuronas espejo le llevó a denominarlas “la base de la civilización” (*V.S. Ramachandran: Las neuronas que dieron forma a la civilización*, 2009) porque consideró que proporcionan el sustrato para el desarrollo de las habilidades sociales complejas (lo cual requiere de la aceptación de que las neuronas espejo de los humanos son más sofisticadas que las de los monos), aunque no sean responsables directamente de dicho desarrollo – investigadores como Baron-Cohen, Heyes, o Hickok consideran las teorías de Ramachandran como ciencia ficción (Marsh, 2012)–.

Ha sido en los últimos años cuando se ha comprendido que la empatía es una fuerza impulsora del aprendizaje diferente de la inteligencia emocional (Stueber, 2006), a través de estudios como los realizados en la Universidad McGill de Montreal.

En 2012, los investigadores de dicha universidad encontraron una conexión directa entre la empatía y la capacidad de aprendizaje a través del cuidado de las ratas a sus crías: aquellas que en situación de estrés recibieron más atención por parte de sus madres desarrollaron un CI más elevado (Briggs, 2014). En los seres humanos, sin embargo, se ha comprobado que el estrés afecta negativamente en el aprendizaje y se ha demostrado que lo hace, sobre todo, en el cerebro de los más pequeños, afectando a la corteza prefrontal que es la responsable de las habilidades de autocontrol, la memoria y el razonamiento. Así, desde su clínica en un suburbio de S. Francisco, la doctora Nadine Burke Harris ha estudiado cómo la pobreza afecta a la infancia negativamente por el estrés que conlleva, y ha concluido que los problemas de aprendizaje se multiplican por 32 en los niños pobres, porque han vivido numerosas experiencias adversas (Briggs, 2014). (De lo expuesto se deduce de la conveniencia expuesta al inicio de este apartado teórico, de un vínculo seguro entre el adulto y el niño que le proporcione un desarrollo adecuado cuando atraviese por momentos de dificultad. Estudios sobre el tema han manifestado que aquellos niños y niñas que han experimentado un buen apego son más capaces, más seguros y tienden a graduarse en la escuela secundaria [Briggs, 2014]).

La empatía tiene, por tanto, enormes implicaciones en la escuela. El lema “haz lo que hago, no lo que digo”, revela en este momento toda su profundidad y avisa a los que somos educadores de la importancia de nuestras actitudes.

Mostrar interés real por los chicos y chicas con los que trabajamos, cooperar con y en su aprendizaje, animarles y atenderles desde la empatía son caminos para ayudarles a vivir y construir un mundo más cooperativo, tolerante y altruista.

Y es que la empatía desarrolla, además, cualidades cognitivas que se hallan relacionadas con el pensamiento crítico, pues (Briggs, 2014):

1. Fomenta la comprensión desde diferentes perspectivas y promueve la verdadera amplitud de miras;
2. evita el examen apresurado y superficial de un problema;
3. facilita la construcción plenamente elaborada de nuevos modelos de problemas de un modo, además, mas continuo;
4. desalienta las creencias rígidas;
5. promueve la flexibilidad cognitiva y personal;
6. ejercita la exploración continua, el examen comprometido de una cuestión en alternancia con la flexibilidad. (párr.19)

Por otro lado, Rifkin (citado en Briggs, 2014) expresa cómo el aprendizaje colaborativo –con el énfasis en la atención plena, el reconocimiento de las atribuciones singulares de cada individuo y/o la interacción sin prejuicios– fomenta el pensamiento crítico y requiere de empatía, pues «el aprendizaje colaborativo transforma el aula en un laboratorio para la expresión de empatía, que, a su vez, enriquece el proceso educativo» (párr.21).

Además, diversas investigaciones sociales en escuelas citadas por Briggs (2014), y avaladas por diferentes investigaciones neurocientíficas, han puesto de relieve la relación positiva que existe tanto entre la comprensión empática de los estudiantes y sus resultados académicos, como entre la comprensión empática y la mejora en la creatividad y en el pensamiento crítico, al mismo tiempo que se ha observado lo contrario, es decir, que las obras de arte aumentan la empatía en tanto que exigen nuevas respuestas mentales (la ficción literaria cuanto menos predecible es, más aleja al lector de respuestas previsibles y más exige que imagine cómo sienten los protagonistas de las tramas)–.

Por último señalar, que la corteza prefrontal ventromedial (CPFVM), que se encuentra en la parte frontal del cerebro, es la responsable de la regulación de las respuestas emocionales y la toma de decisiones. Por ello:

Las personas con daños en esta área tienden a exhibir un comportamiento antisocial, problemas de juicio moral, y en algunos casos una reducción de la capacidad para el pensamiento crítico y otros mecanismos de aprendizaje. Aunque la mayor parte de su capacidad intelectual se conserva, los pacientes con lesiones bilaterales del CPFVM desarrollan alteraciones severas en la toma de decisiones personales y sociales. Tienen problemas para elegir entre opciones con resultados inciertos, y tendrán una capacidad deteriorada para aprender de sus errores, tomando las mismas decisiones una y otra vez a pesar de que conlleven consecuencias negativas. Estos pacientes eligen alternativas que dan recompensas inmediatas, pero parecen estar ciegos a las consecuencias futuras de sus actos. (Briggs, 2014, párr.30)

Es especialmente significativo cómo las personas con dichas lesiones son más propensas a las acciones egoístas que pueden causar daño a otros, o rompen más fácilmente las reglas morales, lo cual se enfatiza en aquellos que han sufrido el daño en edades más tempranas, lo que viene a demostrar que existe una relación clara entre la empatía y la Teoría de la mente (se entiende Teoría como conjetura, pues se designa la capacidad de atribuir pensamientos e interiores a otras personas y entidades), cuya conexión se halla avalada por la neurología.



En las clases de Friedl los niños eran agentes activos que construían significados a partir de lo que ella les ofrecía en forma de imágenes y relatos. (Si la observación de obras de arte fue importante para llevar a cabo recreaciones personales —con dichas observaciones los niños y jóvenes aprendían a apreciar estéticamente una obra de arte; que las obras no son estáticas y que ellos intervenían definitivamente en su construcción al otorgarles nuevos sentidos y significados—, la narración de historias fue un pilar básico; las que ella ofrecía para generar imágenes y las que ellos hacían a partir de sus obras o de las de otros artistas. Bruner [2002] defiende que el uso de las historias ayuda a comprender el mundo). Y lo hizo desde una posición específica: la relacional. Enseñar depende de las personas con las que se trabaja porque es una actividad social que incluye a los otros. No es posible hacerlo sin relacionarse con el entorno; no hay voz que no esté coloreada por la de los otros (Bakhtin, 1981).

Lo relevante para la demostración de la hipótesis inicial de esta tesis no es estudiar a Friedl para aprender cómo enseñar, sino comprender y demostrar a través de su pedagogía que el enseñar Educación Plástica y Visual es un acto continuo de indagación y práctica artística enraizado en lo personal, afectado:

Por experiencias previas y [que] es una expresión de la vida/historias de uno. Enseñamos lo que somos y lo que sabemos (o lo que no sabemos) [...] Lo que creemos y pensamos, cómo nos percibimos y cómo lo hacemos a otros, los acontecimientos de nuestras vidas, nuestras historias y las personas que jugaron un papel en ella todas forman el texto de nuestra manera de enseñar. (Kind, 2006, p.63)

Consideramos, como Cole y Knowles (2000) que enseñar es una «expresión dinámica del self» (p.26) y un «acto autobiográfico» (p.22). No es un papel o una identidad, es una manifestación activa del *self*.

ERNA FURMAN

Erna Furman (1926-2012) (Fig. 15), carta a Makarova (1998) desde Cleveland, Ohio, 24 de marzo de 1989:

Llegué a Terezin desde Praga en octubre de 1942, y la abandoné en mayo de 1945, estuve desde los 16 hasta casi los 19 años, y trabajé todo el tiempo como “Betreuerin” (cuidadora) en el hogar de niñas L 318. Friedl fue mi profesora durante unos dos años de este período y aunque no estoy segura de cómo llegó a la casa de “mis” niñas, sé que lo hizo por propia iniciativa y nos pidió a mí y a varios de mis colegas que si estábamos interesados en dibujar que nos apuntásemos a sus clases. Al principio fuimos a su “estudio”, más tarde dio sesiones semanales en la habitación donde mi grupo de niñas y yo vivíamos. Aunque en su mayor parte fueron los “adultos” (la mayoría de ellos unos pocos años mayores que yo) los que participaron, a menudo todas las niñas se unían también. En cualquier caso, pronto transmití lo que estaba aprendiendo al grupo de mis niñas como parte de nuestra “escuela” diaria, utilizando los mismos, o casi los mismos métodos. Siempre me había gustado dibujar (estaba menos interesada en la pintura) y había, por alguna oscura razón, traído en el paquete que había llevado conmigo al campo unos lápices blandos para dibujar/bocetar.

El papel, por supuesto, era difícil de conseguir, pero también me había traído mi cuaderno de dibujo (¡comida hubiera sido más sensato!) y de alguna manera siempre nos las arreglábamos para lograr papel, utilizando las dos caras, por supuesto.

Hacíamos un montón de ejercicios “de calentamiento libre”, dibujando círculos y garabatos y dejando que nuestras manos fueran tan buenas como usar unas tijeras libremente. Pero lo que más me gustó fue dibujar cosas especiales: retratos (todavía tengo una serie de retratos de “mis” niñas), autorretratos, algunos dibujos del natural, un montón de bocetos de bodegones (nunca olvidaré la esquina con la estufa, la silla y la estantería donde Friedl me ayudó a averiguar el patrón subyacente) y había un pequeño patio con algunos árboles de los cuales hice una acuarela que todavía tengo. Friedl, por supuesto, señaló que mis troncos de los árboles no eran lo suficientemente resistentes. La mayoría de los otros miembros de mi grupo de dibujo no duraron mucho tiempo, pero para mí Friedl había abierto un nuevo mundo, tanto a través de su apoyo como por su dedicación, y porque era una maestra maravillosa, tan diferente para mí. Ella tenía un amigo artista en Terezín cuyo nombre no recuerdo: un hombre pequeño que le gustaba hacer hermosas pinturas en miniatura. Él también tenía uno o dos pequeños libros con reproducciones. Friedl me llevó varias veces a verlo; esbocé sus reproducciones (principalmente expresionistas) y tanto él como Friedl se unieron para enseñarme. Fue emocionante. Friedl también apoyó mis clases de dibujo para “mis” niñas y supongo que algunos de sus dibujos de escenas de Terezín terminaron en la colección que

viste [se refiere a las expuestas en el museo judío de Praga]. Lo que ella me enseñó, siempre ha permanecido conmigo. Durante años he dibujado sólo para mí, y más tarde, cuando tuve mis propias hijas, dibuje con ellas. Ambas niñas disfrutaron con ello. Mi hija mayor es muy talentosa y, aunque ahora es una pediatra, esposa y madre, todavía lleva su cuaderno de dibujo a todas partes, manteniendo la tradición de Friedl.

La enseñanza de Friedl, los tiempos pasados dibujando con ella, son algunos de los mejores recuerdos de mi vida. El hecho de que fuera en Terezín lo hizo más punzante pero hubiera sido igual en cualquier parte del mundo. Me enteré solo mucho, mucho más tarde, a través de Edith Kramer, con cuántos problemas personales Friedl luchó.

Aprendí un montón de otras cosas también en el campo también. Terezín tenía muchos especialistas de fama mundial de todos los campos y la mayoría de ellos estaban contentos de dar clases o seminarios por pan (¡yo me alegré de dar mi pan para esta alimentación mejor!). Aprendí filosofía, economía, las pruebas de Rorschach, etc, pero creo que Friedl fue la única que enseñaba sin pedir nada a cambio. Simplemente se daba a sí misma.

Años más tarde, cuando me pidieron que escribiera una reseña del libro de Edith Kramer, reconocí la influencia de Friedl en seguida y, por eso contacté con Edith Kramer. A través de ella también he aprendido mucho y admirado cada vez más como artista y arteterapeuta. Pero también es cierto que una de las cosas que me mantiene cerca de Edith es nuestro vínculo común con Friedl...



7.7.4. LA IDENTIDAD DE DICKER-BRANDEIS

Dicen González Torres, Fernández Rivas, y Fernández Martín (2007) que:

El concepto más extendido sobre la construcción de la identidad como factor determinante del proceso es el cúmulo de roles a lo largo de la vida. Cada experiencia nos sitúa en una posición que supone una representación de nosotros, y, así, en una reiteración continuada, vamos solapando y sumando representaciones sucesivamente, cada una de ellas matizando la anterior y haciéndonos más y más complejos. (p.78)

Sin embargo cabe otra posibilidad de concepto del “yo” que no tiene que ver con la acumulación, sino con la elección —en este caso la identidad estaría relacionada con una de las partes de ése, aquella vinculada con el reconocimiento personal (uno de los aspectos que conforman el *self*)— (González Torres et al., 2007): los seres humanos elegimos una de nuestras representaciones para presentarnos ante los otros en momentos importantes. Si bien no tiene por qué ser necesariamente con la que más tiempo nos hemos identificado, sí es, por

alguna íntima razón relacionada con un importante impacto emocional –no sólo en el sujeto, sino también en su entorno– por la que la distinguimos sobre otras.

Esta selección muestra a un sujeto activo en la construcción tanto de su propia individualidad como de su “yo” en relación a los otros; «no hay identidad sin relación y tampoco sin relación, sin vínculo, puede la identidad sostenerse» (González Torres et al., 2007, p.81).

La identidad es entonces “un” aspecto, algo que varía desde la propia apreciación o desde la impresión de los demás. Quienes se interesen, por ejemplo, en la faceta artística de Friedl Dicker-Brandeis se referirán sobre ella como “la artista”, para otros, los supervivientes o los interesados en la Shoá, lo harán como “la profesora” que cuidó a tantos niños en Theresienstadt. En tanto identidades, éstas cambian según el contexto, y lo que para unos es una identidad secundaria, se transforma en principal para otros –incluido el propio sujeto–.

¿Cuál sería la identidad elegida por ella? ¿Cuál la representación predominante de su *self*? Quizás, precisamente, aquella que nunca tuvo: la de madre.

(Friedl, como veremos más adelante, antes de su matrimonio con Pavel, mantuvo una larga relación con su compañero de estudios, el arquitecto Franz Singer, con el que continuó su vínculo tras el matrimonio de éste con Emmy Heim, y del que se quedó repetidamente embarazada:

Al principio [de la relación compartida, cuenta Edith Karmner], él decide que su esposa Emmy, siendo una persona maternal, debe tener sus hijos. Friedl, al no ser maternal, debe permanecer sin hijos. Durante el tiempo antes del nacimiento del hijo de Emmy, Bibi, y a lo largo de los siete años de su corta vida, Friedl se somete al dictamen de Franz. Su comportamiento es contradictorio. A pesar de que se supone que no puede tener un hijo, no se protege a sí misma con métodos anticonceptivos. En su lugar se queda repetidamente embarazada. Tampoco se rebela contra los deseos de su amante para tener un hijo. Más bien se somete a abortos repetidos.

Años más tarde, cuando ella está felizmente casada con Pavel, sufre un aborto involuntario, al parecer a causa de los efectos destructivos de sus muchos abortos. Friedl se resintió de la lesión: todavía la oigo vociferando contra Franz. “¿Cómo podía ser maternal cuando no tuve un bebé en mi vientre?” [Kramer, 1998].

Kramer consideró (Brenner, 2009) que esa falta fue sublimada por su trabajo artístico con los niños de Theresienstadt.

Creo que fue eficaz, en beneficio de los niños de Theresienstadt, que ella misma no hubiera tenido un hijo. De lo contrario, habría encontrado una manera de

salvarse a sí misma. Y los niños de Theresienstadt nunca habrían tenido esas maravillosas experiencias con ella. [p.158])

Más allá de especulaciones, parece que ella no se presentaría como artista si atendemos a lo que escribió sobre su actividad artística en 1940, ya adulta, y tras haber hecho su análisis durante años: «yo soy meramente una trabajadora, y nada más» (Makarova, 1998, p.22).

Profesora, artista, comunista, trabajadora, madre... identidades primarias o secundarias que fueron parte de un “yo” que nosotros sí interpretamos y entendemos se organizó y construyó desde el arte.

Wix (2003) tras su investigación sobre el papel del arte en la construcción del “yo”, afirma que «las vidas basadas en el arte y las actividades artísticas dan forma al yo, lo construyen y significan» (p.13); proporciona una visión que supone una aportación importante para este texto: el arte, como decíamos, no es ya sostenido por la vida del artista, sino que éste es el que la significa en su construcción; es el andamiaje en el que y alrededor del cual se mantiene. (Tal y como sucedió a Edith Kramer, 1998: «Yo siempre supe que quería ser artista. Nunca hubo duda en mi mente. Siempre estuve interesada en hacer cosas. Siempre supe que estaba dotada para el arte. Nunca hubo ninguna pregunta sobre en qué me convertiría... nunca ninguna duda» [Miller & Cook-Greuter, 2000, p.103]).

La afirmación de Wix es coherente porque no hay existencia sin narración, sin representación de la realidad: somos las imágenes que creamos, lo que imaginamos. Somos seres con un cerebro plástico al que damos forma y con él creamos la realidad en la que estamos inmersos.

(Nuestro cerebro no es simplemente un receptáculo que almacena cosas y ordena toda la información que le llega sino que no cesa de hacer predicciones, proyecciones, y lo hace al dar expectativas de lo que es importante para nosotros como la identidad, el lugar donde se cumplirán, pero también la temporización. [Nobre, 2011, 5’26”-5’45”])

«Friedl Dicker-Brandeis construyó diferentes y múltiples realidades de su vida y trabajo a través del arte» (p.13) dice Wix (2003), desde y como artista, profesora, judía, militante política, hija, amante, esposa o amiga. Además, al considerar el arte como constructor del “yo”, sostenedor de la identidad en los momentos de más dificultad, adquiere un valor adicional al cultural o de valor terapéutico.

(Se sugiere que el self es una herramienta de motivación importante, tanto porque el self se siente como un anclaje estable como porque las identidades que constituyen el self son, de hecho, construidas dinámicamente en un contexto. El self es útil porque la gente recurre a su identidad en la toma de decisiones, y

porque estas identidades están situadas, pragmáticas y adaptadas a las posibilidades y limitadas al contexto inmediato [Oyserman et al., 2012, p.70]),

A través de la biografía de Friedl Dicker-Brandeis podemos observar dos aspectos fundamentales implicados en la construcción del “yo” desde la creación artística. Uno, cómo desde el arte se suscita un pensamiento, una forma de ser y estar en el mundo tal que, en situaciones de extrema precariedad, proporciona una vía para mantener aquello que distingue al ser humano: la libertad en tanto posibilidad; una manera de sostener y alimentar tanto el mundo personal –aquello que conocemos como individualidad– como el de otros –en su caso niños y jóvenes en plena creación y búsqueda de la suya–. Y dos, el uso de respuestas estéticas a situaciones vitales, las cuales, en tanto quedan registradas formalmente y se exhiben por ser rastros visuales, nos instan a darles también una respuesta estética –diferente a la ordinaria–, cuando nos hallamos ante ellos.

Su experiencia artística había ido modelando su existencia, y le ayudó a hacer frente a lo que la vida le fue deparando hasta llegar a la más difícil de las vivencias: el encarcelamiento en el gueto y las penurias derivadas de él.



Llegados a este punto, constatamos que a pesar de nuestros intentos de explicar a Friedl Dicker-Brandeis, estamos dando forma a un tapiz, “uno”, y con él hemos renunciado a todos los otros posibles –cuestión artística radical–; nos confrontamos al hecho de nuestras opciones que son limitaciones, a que nunca es posible decirlo todo sobre nadie –en realidad sobre nada–. Los mapas son utopías en cuyo orden no se debe confiar –tal y como quedó demostrado en 1917 con la fracasada expedición al Polo Norte de Sir Ernest Shackelton (De Diego, 2005)–. No es posible trazar una cartografía que lo cuente todo, por tanto, nuestra travesía por esta construcción no puede ser otra más que desde la incertidumbre (De Diego recupera en su obra algunos puntos débiles del centro del discurso narrativo occidental y desde éste la historiadora del arte, tal y como se halla escrito en la sinopsis del libro, «halla la posibilidad de abordar el mundo y sus peculiaridades de formas alternativas. [...] Cada travesía implica poder contar de nuevo las historias desde la vulnerabilidad misma del relato, pues, como dijo Auden, “nuestros libros de texto nos engañan”»), –¿acaso existe la posibilidad de que así no sea?– y cuanto más tratamos de delimitar, más conscientes nos hacemos de que los territorios sin demarcar son numerosos, poniendo de manifiesto que no es posible viajar desde la certeza absoluta (esta experiencia es conocida por todos los artistas, pues el Arte se halla en estrecha relación con travesías por los espacios del enigma y el misterio; no hay creación que no transite por ellos): es la fe en lo que creemos y queremos

alcanzar la que nos guía con la esperanza de que el proceso dé forma a un paño bien estructurado y (como artista que soy) bello; un tapiz consistente.

Abandonamos, pues, los parajes de las teorías universales en los que nos quedamos tramas atrás –lo traumático de una pérdida temprana, el deseo por el padre o el conflicto edípico– para adentrarnos en los de lo singular, en los de la niña energética que fue Friedl Dicker-Brandeis y que acostumbraba a dibujarlo todo.

Al representar el mundo que experimentaba –lo que le gustaba, lo que le asustaba– dio forma a una parte de su psiquismo, uno desarrollado claramente por el arte, observable en los artistas, y presente en todos los seres humanos con capacidad simbólica, “el psiquismo creador”, tal y como ha sido denominado por Fiorini. (Este autor lleva años dedicado a la investigación destinada «a comprender los fenómenos de creación, a crear modelos sobre el lugar que sus fenómenos ocupan en el psiquismo, a pensar las operaciones y funciones psicológicas involucradas en los procesos que producen objetos de creación» [Fiorini, (s.f.), p. 1]. En palabras del propio investigador: «es en esa perspectiva, de mirar la vida de todos nosotros en cuanto portadora de potenciales creadores, que me interesa investigar esos objetos particulares de creación que son los objetos del arte en sus diversas formas» [p.1] [anexo 15.28.]). Dibujando creaba algo diferente a lo que le ocurría –no se encerraba en mundos imaginarios–; haciéndolo jugaba dando forma a la realidad y a ese tercer espacio en los adultos definido por Winnicott (1896-1971) como “zona intermedia de experiencia” (anexo 15.29.), aquella que se ubica entre la realidad interior y la exterior, terreno de la creación y apreciación artística, la religión, la investigación científica y el campo cultural en general. (Si Winnicott aporta con su zona intermedia un matiz a la teoría freudiana del principio del placer y el principio de la realidad, Fiorini hace lo propio con Winnicott a través del psiquismo creador).

La niña Friedl dibujó/jugó sobre todo en un espacio físico que fue de gran importancia para empezar a ensanchar el espacio subjetivo creador: la papelería donde su padre trabajaba, a donde tuvo que ir tras la pérdida de su madre.



Fig.3: Chicas de la habitación 28



Fig.1: Casa de chicas L 410



Fig.2: Pollack, exposición habitación 28



Fig.4: Flachová y Ma'agal



Fig.5: Hana Lustigová (1931-1944)

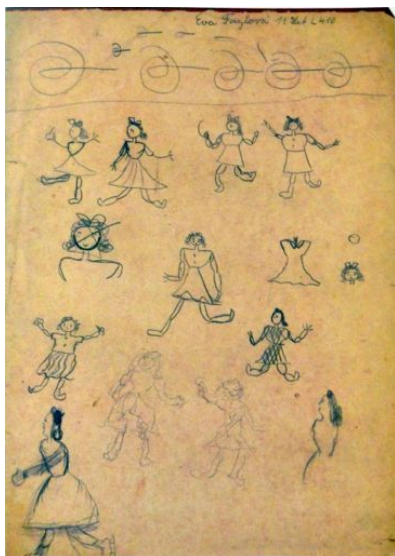


Fig.7: Eva Feiglová (?)

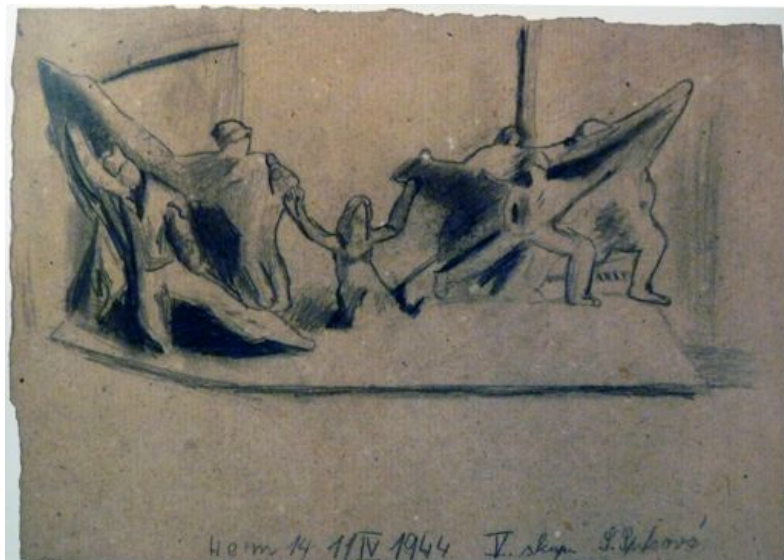


Fig.8: Sonia špitzová (1931-1944)



Fig.7: Autor desconocido



Fig.9: Eva Reissová (1935)



Fig.10: Judita Marie Friedmannová (1932-1944)



Fig.11: Alice Sittigová (1930)



Fig.12: Ela Stein-Weissberger (1930)



Fig.15: Furman



Fig.13: Autor desconocido



Fig.14: Marie Fantlová (1930-1944)



7.8. LA NIÑA ARTISTA

7.8.1. UN UNIVERSO DE PAPEL (PRIMER ESPACIO DONDE ELABORAR EL DOLOR POR EL ARTE)

Se narra la experiencia que supuso para la artista pasar su infancia en la papelería en la que trabajaba su padre; esencial para una niña deseosa de expresarse plásticamente. Se define el concepto analítico de sublimación a partir de lo vivido allí por la niña huérfana. Se expone lo que de común se halla en el arte infantil y en el del adulto: la creación de mundos y los significados que se les otorga.

Se realiza un recorrido desde el concepto moderno de infancia, la aparición de las escuelas para socializar a los niños y el desarrollo de teorías centradas en su desarrollo cognitivo y emocional. Fue en los tiempos modernos cuando surgió el interés por el arte infantil, por sus valores expresivos y estéticos, más allá de los psicológicos, a los que se atendía anteriormente.

Se presenta a Čížek como aquel que originó la reforma de la educación artística infantil moderna en Centroeuropa, y su pedagogía, originada en su formación artística. A partir de él se expone las características del llamado “profesor artista”.

7.8.2. EL NIÑO EXISTE Y ES ÚTIL

Se observa el uso político que de los niños se llevó a cabo en las primeras décadas del siglo XX tras su reconocimiento de figuras centrales de la sociedad moderna.



7.8. LA NIÑA ARTISTA

7.8.1. UN UNIVERSO DE PAPEL (PRIMER ESPACIO DONDE ELABORAR EL DOLOR POR EL ARTE)

Tras la muerte de su madre, Friedl pasó mucho tiempo en el lugar en el que su padre trabajaba: una papelería; ¡una tienda donde se vendía papel y otros objetos para el escritorio! Para una niña deseosa de dibujar aquel lugar era el paraíso.



SUBLIMACIÓN

El arte es uno de los pocos medios de que dispone un individuo para hacer perceptible a los otros lo que le diferencia de ellos: el mundo de los sueños o de las obsesiones cuyo peso lleva él solo.

Entonces expresa lo que parecería inexplicable: el secreto de cada uno.
René Huyghe. El arte y el hombre.

El concepto psicoanalítico de sublimación –en Freud proceso psíquico por el que áreas de actividad humana son depositarias de energía pulsional, esto es, la función del ego donde lo primitivo, lo antisocial o expresión antisocial se transforma en un acto socialmente aceptable– es fundamental en la práctica de Kramer y una de sus contribuciones mayores a la disciplina del arteterapia.

Considera que el producto final, infravalorado en la teoría de Margaret Naumburg, muestra el nivel de sublimación en relación a su valor estético final. «Cuanto más completamente realizado y expresivo es el producto estético, más exitosa es la sublimación» (Junge, 2010, p.49), y afirma que «la verdad interior y la buena forma son dos caras de la misma moneda» (Kramer, 2002, p.222).

La dicotomía expuesta en un apartado anterior sobre proceso y producto, y su importancia en el trabajo arteterapéutico, es inexistente en la experiencia artística: ambos forman una unidad indisoluble. Para Kramer es importante esta unidad, derivada de una integración de los impulsos –no hay que confundir espontaneidad con productos inacabados, fragmentados o caóticos–. Esa es la razón por la que afirma que una “buena obra” y su creación ayudan a la sublimación, pero que nunca sustituyen a una psicoterapia. La terapia artística es complementaria a ésta, no sustitutiva.





La actividad infantil de dibujar es siempre sugerente para el adulto, y especialmente fascinante para los que estamos vinculados a la actividad plástica. El motivo se debe a que sabemos que en el arte, como en la vida, se ponen los sentidos, se prueba y se aprende. Dibujar, como vivir, es hacer experiencia, y los niños de cualquier cultura muestran sus vivencias plásticas y vitales en sus creaciones; se dibuja lo que se conoce, lo que se ve y se hace con lo que se siente, por eso los dibujos infantiles demuestran, como afirma Arnheim (1986) que el arte es pensamiento y que dibujando se aprende. Lo muestran porque por un lado, reúnen elementos de las vivencias de sus autores y por otro, forman un nuevo conjunto de significados que constituyen el pensamiento artístico.

Cuando dibujamos ofrecemos una parte de nosotros mismos e involucramos nuestros pensamientos y sentimientos a través del gesto gráfico, pero, lo verdaderamente importante del quehacer artístico, exclusivo, es el proceso de construcción que se produce cuando creamos: construimos un mundo y le damos significado.

La niña que fue Friedl, dibujó, pintó y recortó; creó plásticamente por tanto, dio forma al mundo y le otorgó significado. La mujer que fue Dicker-Brandeis hizo exactamente lo mismo. Aquella experiencia –la primera de otras en su infancia, seguro en la papelería, forzosamente en la escuela– hubo de ser tan significativa que, su refuerzo continuo, la vinculó para siempre con el mundo artístico.

Makarova (1998) escribió la escena de cómo dibujaría la artista de niña en la papelería junto a su padre. Ese texto hace referencia a la necesidad del niño/sujeto de expresarse plásticamente, y a la forma de resolver los problemas que la obra le plantea. Estos dos aspectos, el dibujo como signo de una operación simbólica, y el de la obra como objeto gráfico –comprensible, pues, desde la semiótica–, son los que posibilitan el análisis de una obra a través del estudio de sus aspectos icónicos, iconográficos, iconológicos y retóricos (según López Fdez. Cao y Augustowsky [2007] los aspectos icónicos nos dirigen a elementos de construcción simbólica de la identidad –la utilización del color, estratos de trabajo, etc.–; los aspectos iconográficos nos remiten a fuentes propias de la cultura –tanto popular como aprendida–; los aspectos retóricos vinculan forma y contenido, significante y significado –a través de hipérboles, repeticiones, elipsis, anáforas, prosopopeyas–; y los aspectos iconológicos apuntan a referencias sociales, económicas, estereotipos sociales y culturales –el héroe, el malo, etc.–); análisis que no es sino descomposición del todo en partes para el reconocimiento de la funcionalidad que tienen los fragmentos en el conjunto, explicación posible sólo en aquellas imágenes creadas por un sujeto con capacidad simbólica y que ha tenido, pues, que armonizar las necesidades propias con las del objeto.

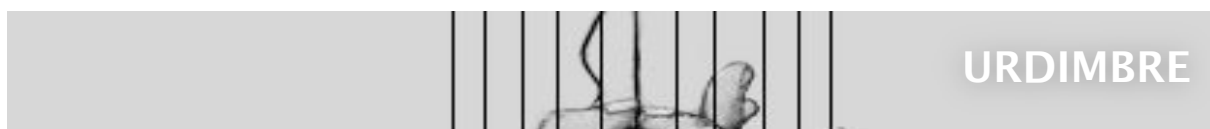
Mas, ¿hasta dónde es necesario fragmentar para comprender?

Obviamente se puede comprender separando, explicando: nuestro pensamiento racional y consciente comprende porque exponemos –de ahí la cantidad de literatura existente sobre las obras de arte en general y en particular desde finales del siglo XIX sobre el arte infantil– (en la actualidad y a pesar de lo que parece, sigue existiendo el debate –aunque no debería ser así tal y como ha explicado Gardner [2005]– sobre si es posible hablar de un arte infantil. Por nuestra parte, consideramos que cuando se empezó a hablar sobre el arte de los niños se hacía respecto a su valor expresivo y cultural a los que hemos hecho referencia en esta investigación, como un aspecto típicamente humano que, por tanto, implicaba un reconocimiento de la infancia que hasta entonces no se había dado en el mundo occidental. Hoy en días mantenemos aquellas apreciaciones y aceptando una distancia entre éste y el de los adultos, se afirma el valor expresivo equivalente de ambos.

Para que el arte infantil se dé en cualquiera de sus áreas, no es necesario que el niño posea habilidades especiales para su realización, sólo se requiere de un ambiente propicio, de materiales adecuados y de la no interferencia de los adultos. En cambio, para que el arte en el medio de los adultos sea considerado como tal, es necesaria una ardua labor y disciplinada por parte del artista a fin de dominar su medio de expresión, además de ser original y reflejar conocimiento de la técnica utilizada y calidad en la realización de la obra. [Martín del Campo Ramírez, 2000, p.9]

El lugar común se halla en el espacio de creación ya referenciado), más el conocimiento de los elementos objetivos que componen las obras de arte carecen de valor si no existe una sensibilidad previa –como la que Friedl mostró tanto ante las que tanto admiró, como ante la de sus alumnos, a las que igualmente elogió: «los mejores aliados contra el producto fabricado, contra las concepciones estéticas estereotipadas, contra el mundo de los adultos en proceso de parálisis son los artistas auténticos y los que se han liberado de la costumbre, los niños» afirmó en 1943 (Makarova, 2000, p.108)–, sensibilidad que atienda a los elementos significativos y que sirva de puente para pasar de lo externo a lo interno; del comentario a la interpretación.

En el entorno artístico, como en el analítico, la intimidad y los tiempos propios para la construcción y disfrute de una poética y de un saber, encuentran un lugar que se manifiesta en la obra creada, por este motivo el dibujo infantil adquiere una dimensión trascendente que intuimos al mirar la seriedad con la que el niño dibuja y pinta; antes de la modernidad no nos habríamos detenido en la niña Friedl dibujando en la papelería porque en un tiempo anterior, la infancia carecía de interés; los niños no eran sino adultos por crecer.



Fue con la consolidación del capitalismo como estructura cuando apareció el concepto moderno de infancia, por un lado vinculado ineludiblemente al de la escuela y a la institucionalización de ésta –una escuela que se origina en el Renacimiento y se consolida a finales del XIX con las leyes de protección y regulación de la infancia, enseñanza obligatoria y sanidad infantil–, y por otro, argumentado y valorizado incluso por Freud, que presentó al niño como un sujeto poseedor, además de sentimientos y emociones, de sexualidad.

Había que socializar al infante; ya no se trataba de dominar su voluntad, sino formarle y enseñarle a adaptarse a la sociedad.

El desarrollo de la psicología, la sociología, la biología y la pedagogía supuso el inicio de múltiples investigaciones sobre la evolución del comportamiento infantil, modificando su papel en todos los ámbitos en los que los niños participaban, desde la familia a las estructuras jurídicas.

Todas estas disciplinas reconocieron el valor de la educación infantil más allá de los beneficios derivados de su adaptación a las disposiciones económicas, apareciendo figuras tan fundamentales como Friedrich Froebel (1782-1852), María Montessori (1780-1852), u Ovide Decroly (1871-1932), pedagogos que consideraron a los niños capaces de actuar por iniciativa propia en ambientes naturales pensados para ellos, en los que primara la actividad y el conocimiento de la realidad.

Una de las actividades específicas de los niños es el dibujo, y en este ambiente también fueron, como es lógico, objeto de estudio –al principio para establecer características propias de la naturaleza de la infancia, y su desarrollo psicológico y emocional–. Fueron aquellos más cercanos al arte, como historiadores, antropólogos o artistas quienes atendieron a sus valores expresivos y estéticos.

«L'arte dei bambini» de Corrado Ricci (1858-1934), aparecido en 1897, se considera el primer libro publicado sobre los dibujos infantiles. Ricci reconoce en ellos un respeto hacia la belleza, razón por la que deberían ser educados estéticamente, aunque en sus conclusiones, como refiere Hernández Belver (2002), tanto niega a los niños el conocimiento artístico, como afirma que éstos «no representan nunca aquello que ven, sino lo que saben y recuerdan, y no simplemente lo que conocen, sino, sobre todo, lo que más les impacta, les interesa y les motiva» (p.10).

Estas apreciaciones, focalizadas en los aspectos artísticos y no en el desarrollo de la psicología infantil, fueron del interés de los artistas y demás teóricos del arte pertenecientes a la vanguardia –aquella que desdeñando el arte academicista volvió su mirada a cualquier expresión artística no contemplada como tal por la sociedad burguesa a la que deseaban

combatir-. También fueron quienes favorecieron las nuevas orientaciones pedagógicas sobre educación artística en las que se reconocía al niño como artista, «con su obra trémula, recién amanecida entre las manos» (Rodríguez, 1958, citado en El arte y el niño [s.f.], párr.1) al que se le debiera dejar libre en su acción, sin la interferencia del saber del adulto.

Uno de estos artistas fue el pintor “vienés” Franz Čížek (1865-1946) (nació en el norte de Bohemia –hoy república Checa– y se trasladó a Viena con 19 años, donde vivió hasta el día de su muerte), vinculado a la *Sezession*, movimiento que junto a los expresionistas alemanes Blaue Reiter o Die Brücke:

Se fijaron particularmente en el arte infantil para su inspiración y estudio, hasta el punto de que, cuando organizaron una exposición en Viena, en 1908, toda la entrada estaba llena de las obras infantiles de la colección de Čížek, como muestra de la importancia y consideración que les provocaba. (Belver, 2002, p.13)

Čížek es reconocido como aquel que originó la reforma de la educación artística infantil moderna en Centroeuropa, el lugar en el que empezó el interés por el arte infantil (en el año del nacimiento de Dicker-Brandeis, 1898, Karl Johann Heinrich Götze [1865-1947] había publicado el libro «El niño como artista» en donde escribió que «el objetivo de la educación es dar al niño la oportunidad [...] para dominar la vida con la ayuda de sus propias fuerzas artísticas para crear algo bueno y bello» [Götze, 1898, citado en Makarova, 1998, p.59]) y desde el cual se extendió al resto de los países. (Éste fue el inicio de una pedagogía que, como señala Martín del Campo Ramírez [2000], se caracteriza por: a] apoyar la necesidad natural de expresión del ser humano y ofrecer múltiples posibilidades de dar cauce a la percepción e interpretación de la realidad por parte del niño; b] aceptar los sentimientos del niño volcados en su actividad artística y entender también en el contexto de la etapa de desarrollo en que se encuentra; c] incluir como uno de sus propósitos fundamentales el desarrollo de la capacidad creadora, estimulando el pensamiento divergente y valorando la originalidad y las respuestas de independencia intelectual, d] aceptar y promover las diferencias en los niños procurando inculcar sentimientos de confianza y seguridad en ellos; e] valorar altamente la libertad infantil, enmarcada dentro de límites que ubican a los niños en el ámbito social y les brindan la seguridad de ser respetados y de respetar a los demás; f] proporcionar la cooperación entre los niños como "artistas natos", animando en todo momento sus facultades creativas; comprender que el valor principal se encuentra en el proceso de la actividad artística y no en el producto; g] centrar el programa artístico en el niño, lo cual significa que está planteado para el nivel de edad y de habilidad de los niños que en él participan; h] busca un desarrollo estético, propiciando experiencias que lleven al niño a madurar sus propias formas de expresión y a captar la belleza que existe en la naturaleza y que puede surgir de sí mismo, en los colores, las formas, los movimientos, los sonidos, inmersos en un ritmo y en un equilibrio

que proporcionan placer estético y serenidad al espíritu; e i] promover el desarrollo de una imagen positiva de sí mismos en los niños, alentando su confianza en los propios medios de expresión).

CUANDO EL PROFESOR ES UN ARTISTA

Čížek fue un artista que enseñó a niños y jóvenes. Él fue el primero de una larga serie de artistas que enseñaron a esa infancia y adolescencia recién reconocida entre los años 20 y 40; su prioridad era la expresión de los alumnos. A partir de él se iniciaría el debate de si el profesor debería ser un artista que enseña técnicas artísticas o un pensamiento artístico –en el que implícitamente se requiere la enseñanza de unas habilidades técnicas para el enriquecimiento de la expresión plástica del estudiante–, o si lo importante sería que la persona que enseñe plástica domine el arte de la docencia para transmitir los conocimientos que los alumnos necesitan. (En los años 50 en Estados Unidos, y por ende en la comunidad educativa occidental, hubo un debate importante sobre si el uso de este término “profesor artista” era el adecuado para referirse a los profesores de artes plásticas, así mientras unos consideraban que su naturaleza creativa era necesaria, otros consideraban que esa podría entorpecer el verdadero fin de la educación artística [Daichendt, 2010]). La figura del “profesor artista” es aquella que enseña –conociendo además el arte de la enseñanza, esto es, cómo transmitir los contenidos que sean motivadores para implicar a los alumnos en el aprendizaje artístico– la forma de pensar, de actuar y crear que es propia del arte plástico; aquella que estimula a los alumnos a crear obras personales y únicas posibles en y por un trabajo simbólico.

Nosotros reconocemos en todo caso, tal y como hemos afirmado con anterioridad, que todo los profesores “son” manifestaciones dinámicas de sus respectivos “yo”, por tanto aquellos artistas que enseñan, necesariamente aplicarán los aprendizajes llevados a cabo en sus estudios/talleres. Procesos de pensamiento complejos y característicos de su/nuestra formación –creatividad, innovación, imaginación, flexibilidad, facilidad para desarrollar múltiples perspectivas, etc.– que se utilizan en la práctica educativa, los cuales, al ser combinados con el conocimiento de teorías de educación y desarrollo humano, producen necesariamente una forma específica de enseñanza –tal y como ha reflejado Daichendt (2010) en su libro sobre los “profesores artistas”–. Frente a los que consideran que no es lo mismo enseñar en los centros de educación obligatoria o en los de especialidades artísticas, afirmamos que en todos ellos, cuando se trata de profesores con una formación y experiencia en el arte, encontramos a artistas que están enseñando. No decimos que un artista es mejor profesor de Educación Plástica y Visual, expresión plástica o como queramos llamar esa enseñanza que en el mundo anglosajón se define por enseñanza del arte –pues la historia está llena de artistas que fueron excelentes profesores y también de los que no–, sino que el bagaje de las experiencias de un artista adquiridas en el estudio es una parte fundamental en su modo de enseñar, las cuales sin

lugar a duda, se ven afectadas también por su actividad docente. En definitiva, la idea del “profesor artista” encierra un modo de pensar que puede llevarse a cabo independientemente del contexto en el que enseña, ya que adaptará su conocimiento al entorno en el que desarrolla su práctica (Daichendt, 2010).

Čižek, Itten o Klee, artistas/profesores importantes en la vida de Friedl Dicker-Brandeis, fueron algunos de aquellos artistas cuya experiencia dio forma a una pedagogía en tiempos en que no había una educación específica para ser profesor en artes plásticas, y lo hicieron, como la propia Friedl, en relación al pensamiento propio del arte.

Cuando Čižek, animado por sus compañeros de la Secesión vienesa, solicitó permiso para poder dar sus clases a niños y jóvenes de dos horas los sábados –la famosa “Escuela de Arte Juvenil” que se abrió en 1897 de manera privada y que incorporó a la Escuela de Artes y Oficios en 1904– pidió (Viola, 1936, citado en Aldecoa, 2004): «Dejad a los niños crecer, desenvolverse y madurar» (p.59). Con él, la enseñanza se enriqueció con lo que éste tenía para ofrecer desde su experiencia artística: trasladó su libertad en el estudio al aula; la necesidad de autodirección a la promoción de un grado saludable de ésta en los estudiantes; y el respeto al *tempo* personal creativo le llevó a dejar que el niño se guiase por el ritmo de su propio proceso. Fundamentos hoy en día reconocidos como indispensables en el proceso de aprendizaje y enseñanza artística.

7.8.2. EL NIÑO EXISTE Y ES ÚTIL

De aquel 1897 en el que apareció el primer libro sobre el arte infantil, a una exposición sobre la guerra en 1914 con dibujos de niños, transcurrieron 21 años en los que la expresión infantil como fuente de conocimiento, como arte, fue totalmente reconocida. (La primera exposición del arte de los niños en Europa se produjo en 1901, en Berlín, organizada por Kerchensteiner y titulada “El arte en la vida del niño”). Otra cosa fue su utilización. En pocos años, los niños llegaron a convertirse en figuras centrales con fines propagandísticos debido a su reconocimiento como seres valiosos para la sociedad moderna.

Durante la Gran Guerra, los niños fueron utilizados para afectar a los adultos sobre ella. Si en los años previos se había dotado a la infancia de las categorías de pureza, inocencia y promesa de un futuro mejor, en la guerra se actuó como si los niños fueran seres que vivieran alejados de lo que acontecía a su alrededor. El niño “imperial” merecía ser defendido –en 1908, en el jubileo de su sexagésimo aniversario, el emperador Francisco José utilizó la expresión “¡todo para el niño!” que transformó en lema con el que recaudar fondos para financiar orfanatos, clínicas y programas para niños–. Los padres debían luchar por él. Por los niños sacrificarse las madres y la sociedad entera.

Aprovechando la realidad de los niños vieneses como fuente económica –como trabajadores y consumidores–, y ante el éxito obtenido con la creación de la prensa de la heroína a la que todo niño aspiraba a imitar, Rosa Zenoch (niña de Rutenia, fue herida al inicio de la guerra perdiendo su pierna al llevar agua fresca a las tropas austriacas), pero con la imposibilidad de crear a un niño héroe en la batalla, optaron por generar la idea de los niños como masa heroica, a la cual se identificó desde el inicio de la guerra con los tres pobres hijos huérfanos de los asesinados Archiduques en Sarajevo; víctimas inocentes que jugaban en el momento en que caían sus padres y a los que se les mandó rezar nada más saberse de su muerte. (En 1930 Winckler estimó por los datos estadísticos de preguerra, que alrededor de 1.200.000 niños quedaron huérfanos en el Imperio Austrohúngaro por la guerra [Healy, 2004, p.219]).

Esta infancia creada neutra, apolítica y supranacional se convirtió en el centro de toda esperanza para la población del imperio entre 1914 y 1918, una a la cual cuidar en tanto esperanza de futuro. De este modo, el eslogan del inicio de la guerra “yo di oro por hierro”, se transformó por la actuación de la asociación caritativa de la *Kriegspatenschaft* “yo di oro por vida” (Healy, 2004, p.222).

A los niños, a causa de su inocencia, se les instaba a orar, siguiendo la petición del emperador, con unos folletos que se les entregaba en las escuelas –Dios tenía necesariamente que escuchar sus plegarias que funcionarían como escudo contra los enemigos–, al mismo tiempo que sus obras plásticas también fueron consideradas lo suficientemente expresivas como para que los adultos las escuchasen:

La pureza de los corazones de los niños, a los que se consideraban tan eficaces en las oraciones, atrajo la atención de los comentaristas vieneses en un campo relacionado. Algunos profesores y pedagogos se convencieron de que los niños tenían una “experiencia” diferente de la guerra que los adultos, una que, si era aprovechada, podría enseñar a los adultos algo de la esencia de la guerra. [...] El profesor de dibujo Richard Rothe explicó: “Los niños no piensan, no juzgan, ni calculan, pero ellos saben que seremos victoriosos. Es desde este buen sentimiento instintivo que todas sus acciones fluyen”. (Healy, 2004, p.223)

Se decidió entonces, que este instinto se manifestara sobre el tema de la guerra en dibujos y pinturas. Los niños dibujaron, y a finales de 1914 fueron expuestos en la galería Heller, de Viena. Esta exposición, realizada por niños de las escuelas locales de edades comprendidas entre los 10 y 13 años, fue creada para mostrar a los adultos el conflicto a través de la mirada “inocente” de sus pequeños, para enseñarles algo distinto sobre él que les moviera a apoyar al imperio aceptando los sacrificios que debían realizar: una guerra vista, teóricamente, desde la mirada cándida de la infancia, sin la contaminación de la de sus

mayores. La realidad es que todas las representaciones hacían referencia a escenas –la mayoría sangrientas– del campo de batalla. ¿Cómo haber accedido a ellas sin las fotos de los periódicos y las películas realizadas por los adultos?

Aquella exposición, para este texto, es la prueba de que en pocos años la expresión plástica infantil había conseguido la suficiente consideración social como para ser, ya, utilizada políticamente por el estado.



En 1902, cuando Čížek enseñaba a 50 niños de edades comprendidas entre 5 y 14 años –con una metodología centrada en el proceso y por la que se les animaba a pintar espontáneamente, a explorar el uso de distintos materiales (él fue el descubridor del linóleo, por ejemplo, para realizar de modo sencillo grabados), a realizar collages y, lo más revolucionario de ella, a no corregir ni los procesos de trabajo ni siquiera el resultado final (Fig. 1, 2)–, Dicker-Brandeis hacía, experimentaba y aprendía en la papelería en la que su padre trabajaba, organizando su cognición desde el arte. Aquel local fue su primer estudio: santuario en el que dar/darse forma.

Cada contacto, cada incursión en territorios nuevos a través de los materiales de la tienda –estrágos para el padre quien, preocupado por el uso que de ellos hacía la niña, decidió contratar a una vecina para que la cuidara, la misma mujer que le cortó el pelo y le puso lazos en la cabeza (Makarova, 1998, p.6) como vimos en la foto de estudio del inicio– no sólo estructuró pensamientos, sino que dio forma también a su cuerpo biográfico; ante la falta de caricias maternas ¿qué huella dejaría la sensualidad de la creación plástica? ¿Cómo contribuyeron los olores, las líneas y los fragmentos? (Christian Faur [1968] [Fig. 3] es un artista norteamericano que trabaja con las puntas de las ceras plásticas a modo de moderno puntillismo. Sobre su obra escribe:

Mis primeros recuerdos pintando se hayan unidos al uso de ceras. Todavía puedo recordar el placer de abrir una nueva caja de lápices de colores: el olor característico de la cera, las puntas de bellos colores, todo sigue siendo perfecto y sin usar. Usar la primera cera de una nueva caja siempre me dio un poco de dolor. A través de la novedosa técnica que he desarrollado, volví a encontrarme a mí mismo trabajando con la forma familiar de la barra de cera. [Faur, 2008, párr.1])

Cualquier artista plástico sabe del placer de encontrarse en una papelería, espacio en el que encontrar los materiales básicos de su infancia con los que crear, con los que creó. De recuperar las primeras experiencias creativas. Del placer corporal de manejar los diversos

materiales plásticos: el olor, el color, el movimiento... Makarova atestigua que los límites del padre de la artista en el uso de los materiales quedaron inscritos en ella y formaron parte de su personalidad artística: Friedl Dicker-Brandeis siempre cuidó sus útiles y transmitió la importancia de esa atención a todos con los que trabajaba. No los malgastó y supo sacar partido de cualquiera de ellos, como de los papeles de albaranes y cuentas que utilizó en Terezín para que los niños realizaran collages.

Friedl Dicker-Brandeis, en una carta de 1940 (Makarova 1998):

Recuerdo haber pensado en la escuela cómo crecería y cómo protegería a mis alumnos de las impresiones desagradables, de la incertidumbre, del aprendizaje incompleto. Hoy sólo una cosa parece importante: despertar el deseo hacia el trabajo creativo, convertirlo en un hábito, y enseñar cómo superar las dificultades que son insignificantes en comparación con la meta en la que te estás afanando. (p. 68).

Estos pensamientos provenían de su experiencia como alumna. Así que el siguiente paso es averiguar cómo y dónde surgió ésta, o... ¿cómo comenzó todo?



Fig.1: Gretel Hanus, 14 años



Fig.2: Ine Probst, 14 años

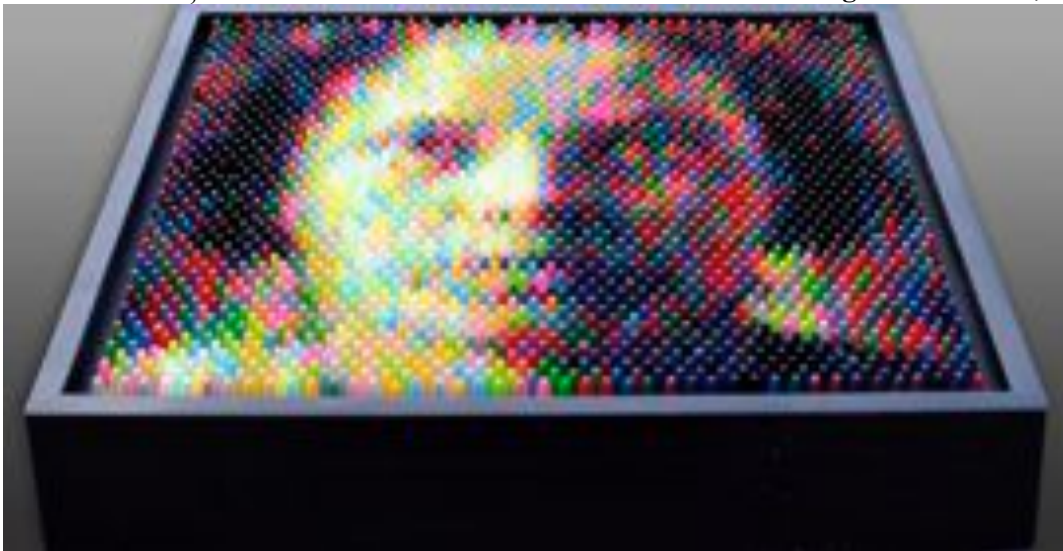


Fig.3: Christian Faur



7.9. PRIMERA FORMACIÓN EN AÑOS DE VÉRTIGO

En el primer apartado se describe la ciudad de Viena y su vida cultural en la primera década del siglo XX, y se termina el capítulo con la ciudad al fin de la Primera Guerra Mundial.

7.9.1. LAS ARTISTAS VIENESAS DE PRINCIPIOS DE SIGLO

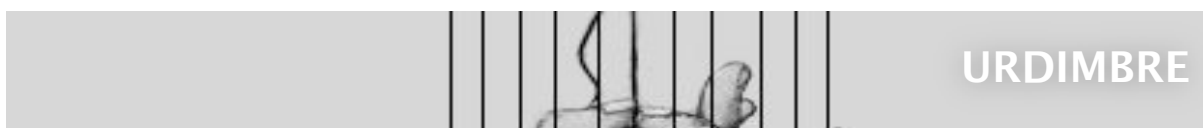
Se explican las últimas investigaciones que demuestran el papel primordial de las artistas vienesas en el desarrollo de la cultura vienesa, y las razones de su exclusión en la historia del arte. Se hace referencia a artistas como Tina Blau, Elena Luksch-Makowsky, Broncia Koller, Ilse Conrat, Helene Funke, y Lilly Steiner. Se describen las características específicas de las mujeres que deseaban ser creadoras en aquel tiempo y las diferentes asociaciones a las que pertenecieron.

7.9.2. DICKER-BRADEIS ADOLESCENTE Y ESTUDIANTE DE ARTE EN EL TIEMPO DE LA DISOLUCIÓN DEL IMPERIO

Se describe la formación de la artista en su adolescencia y por ella, se analiza la consideración social y política de la adolescencia en ese periodo histórico. Asimismo se presenta cómo surgieron las Escuelas de Artes y Oficios y las escuelas de arte libres.

Se cuenta cómo con el inicio de la Primera Guerra Mundial, Dicker-Brandeis finaliza sus estudios de fotografía e ingresa en la Escuela de Artes y Oficios de Viena. Durante el mismo tiempo de guerra, y el inmediatamente posterior, la artista se formó con dos profesores/artistas que influyeron notablemente en ella: Čížek e Itten.

7.9. PRIMERA FORMACIÓN EN AÑOS DE VÉRTIGO



VIENA 1912-1918, CIUDAD DE CONTRARIOS

En toda Europa se apagan ahora las luces: puede suceder que jamás volvamos a verlas encendidas.

Edward Grey, ministro de Asuntos Exteriores británico (3 de agosto de 1914).

Para mí, como para todos los alemanes, ahora comenzó la época más grande y más inolvidable de mi existencia terrenal. En comparación con los acontecimientos de esta lucha gigantesca, todo lo pasado se desvaneció en la nada superficial.

Adolf Hitler. Mein Kampf (sobre el inicio de la Primera Guerra Mundial).

La evolución de Europa a principios del siglo XX, tiene un rasgo común: el progreso de las ideas y de las instituciones liberales y democráticas. Este progreso favorece la actividad de dos fuerzas cuya importancia se va afirmando día a día: el movimiento socialista y el movimiento de las nacionalidades, los “revolucionarios”. La primera de estas fuerzas es producto de la evolución económica, del progreso de la concentración industrial; la segunda responde a las aspiraciones morales de las poblaciones que, en una parte de Europa, están sometidas a una dominación extranjera y que ponen la realización de su deseo de autonomía o de independencia por encima de las reivindicaciones de orden material. Ambas son profundamente distintas en su esencia y objetivos, sin embargo, en algunos casos ejercen una acción paralela.

Pierre Renouvin. La crisis europea y la Primera Guerra Mundial.

Habíamos dejado Viena en el cambio de siglo y volvemos a ella cuando han pasado 14 años.

Durante el primer semestre, el paisaje de la ciudad era similar (Fig. 1): los grandes cambios físicos ya se habían producido y lo nuevo surgía de la continuidad de lo que había aparecido tiempo atrás en todos los ámbitos de la sociedad. Sin embargo, el movimiento de estabilidad que se había iniciado a finales del siglo XIX se fue transformando en inestabilidad hasta llegar al mes de junio de 1914.

La fe en un futuro mejor debido a los avances técnicos, compartía espacio con profecías catastrofistas. La fascinación por los logros conseguidos, las grandes posibilidades de la tecnología e industrialización no impedían que también hubiera «una gran preocupación por los límites de mecanización, urbanización, y todos los problemas conectados a ellos» (Ackerl, 1999, p.6). El clima cultural e intelectual era tanto pesimista –dominado por el característico de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), o la visión de un mundo absurdo de Franz Kafka (1883-1924)–, como crítico –Nietzsche (1844-1900) a través de la cultura había cuestionado todo lo establecido y lo históricamente considerado bueno, y el dramaturgo Arthur Schnitzler (1862-1931) describía «a la sociedad vienesa en su camino a la decadencia y la

muerte» (Ackerl, 1999, p.6)–, y en un mundo en desarrollo racional, el anhelo de irracionalidad era el contrapunto:

Parece plausible que fue este gran contraste de polaridades, de progresismo y reacción, liberalismo y conservadurismo, de "sueño y realidad " (György Lukács), lo que dio lugar al particular clima intelectual y la atmósfera creativa lo que hizo notable este período. Hay quienes creen que el modernismo consiste en la combinación de los opuestos fundamentales. (Ackerl, 1999, p.6)

Por un lado la ciencia, fuente de certezas hasta entonces, comenzó a mostrar sus debilidades y dejó espacio a la incertidumbre: el matrimonio Curie, formado por Marie (1867-1934) y Pierre (1859-1906), descubrió el poder y el peligro del uranio y del radio – Marie llegó a morir por la sobreexposición a estos elementos–; Ernest Rutherford (1871-1937) halló que la materia estaba en constante movimiento, y Albert Einstein (1879-1955) descubrió la “Teoría de la relatividad”: ya no había nada invariable, ni los objetos físicos, ni el espacio, ni el tiempo. Por otro el arte, la música y la literatura rompieron con las normas tradicionales y las descartaron.

En Viena, mientras los grandes cambios en la música se producían desde dentro con Arnold Schönberg, en el arte plástico las nuevas corrientes venían de fuera, mostradas por el grupo que había llevado a cabo las suyas años atrás: el secesionista. Con el inicio del siglo, la ciudad había empezado a abrirse a los artistas extranjeros, y las exposiciones de la Secesión (Fig. 2) habían mostrado en la capital a pintores simbolistas como Klinger (1857-1920), Khnopff (1858-1921) y Toorop (1858-1928); trabajos de Rodin (1840-1917), Renoir (1841-1919), Pissarro (1830-1903) y Signac (1863-1935) –las obras de Munch (1863-1944) ya habían sido expuestas al inicio del movimiento secesionista–; e incluso en 1903, habían presentado dos exposiciones de gran valor: una sobre el Impresionismo con obras de Velázquez (1599-1660), Goya (1746-1828), Gauguin (1848-1903) y Van Gogh (1853-1890) – artistas que se consideraba habían influido en el movimiento vienés–, y otra de arte japonés –aunque sin gran éxito de visitantes–.

El vacío pictórico que se produjo con el desarrollo de las artes aplicadas fue llenado tanto por las obras de Van Gogh y Munch, tan del gusto austriaco, como por un nuevo movimiento artístico, el Expresionismo (corriente artística antiidealista, subjetiva, que primaba la expresión de los sentimientos, surgida en Alemania a comienzos del siglo XX como reacción frente al Impresionismo), el cual atendió a la necesidad austriaca de apasionamiento barroco que Klimt (1862-1918), a pesar de sus múltiples adornos, no satisfacía.

Aunque el primero de los artistas expresionistas austriacos fue Richard Gerstl (1883-1908) –el único de la generación de este movimiento con edad suficiente para haber

visto la muestra impresionista de 1903—, su temprana muerte (se suicidó con 25 años tras ser abandonado por su amante Mathilde, la esposa de Schönberg) impidió que fuera presentado a la sociedad vienesa como artista expresionista (su primera exposición, organizada por el galerista Nirenstein, fue el 21 de noviembre de 1931 —el galerista le comparó con Van Gogh por la expresión de su desbordada emoción en sus densas pinceladas [Fig.3])—. Por esta razón, los pintores austriacos que lideraron el expresionismo del imperio fueron Oskar Kokoschka (1886-1980), Max Oppenheimer (1885-1954) y Egon Schiele (1890-1918) que trabajaron al unísono solo hasta 1910. A partir de esta fecha sus caminos se separaron y cada cual realizó una evolución estilística diferente.

La fundación de los Talleres Vieneses en 1903 había causado un grave conflicto en el seno de la Secesión, acuciada por no estar representada en la Exposición Universal de St. Louis de 1904. (Los *Wiener Werkstätte* fueron fundados por Josef Hoffmann [1870-1956], Kolo Moser [1868-1918] y Fritz Waerndorfer [1868-1939] con el fin de satisfacer las demandas de la filosofía secesionista por las que el arte abarcara todas las áreas de la vida con la simbiosis de las artes o *Gesamtkunstwerk*. Los Talleres se dedicaron a la elaboración y venta de productos de arte y artesanía en la línea de pensamiento de la época, y fueron creados según el modelo británico de *Arts & Crafts* para producir a mano, objetos que contrastasen con los realizados industrialmente. Sus bases fundacionales fueron bien distintas a las de la Asociación de Trabajo Alemana, la *Deutscher Werkbund* —considerada la precursora de la Bauhaus— creada en Múnich posteriormente, en 1907 por Hermann Muthesius [1861-1927]. Ésta agrupó a arquitectos, artistas e industriales en una organización sufragada por el estado para aunar los oficios tradicionales con las técnicas industriales y hacer de Alemania una potencia competitiva a las otras tres más importantes: Francia, Estados Unidos y Gran Bretaña. La *Werkbund* fue moderna, y sustituyó el concepto “arte y vida” de los Talleres vieneses por el de “arte y economía”: se primó la exportación frente al cuidado de la cultura, y se creó tanto el lema del diseño alemán de “la buena forma”, como sus conocidas marcas de “calidad” y “sentido práctico”). En 1905, tras un conflicto de intereses artísticos entre los componentes del movimiento secesionista, se produjo una convulsiva reunión en la que el grupo de Klimt perdió por un solo voto, y sus artistas más influyentes tendieron hacia los *Wiener Werkstätte*, con su concepto de obra de arte total; la propuesta inicial de que la Secesión no tuviera una existencia de más de una década se había hecho realidad.

7.9.1. LAS ARTISTAS VIENESAS DE PRINCIPIOS DE SIGLO

Existe un consenso entre los historiadores de que en Europa, en los años previos a la Gran Guerra, se produjeron grandes cambios como resultado de un arrebató creativo sin

precedentes en las artes y las ciencias (Blom 2008): los guías esenciales de aquellas transformaciones fueron «las máquinas y las mujeres, la velocidad y el sexo» (p.3).

Comprobamos que en Viena, en 1906, fue así. Por sus calles iluminadas eléctricamente circulaban la mitad de los coches de toda Austria; el metro unía rápidamente los distritos; el sexo estaba en venta –la prostitución vienesa era la más extensa de las capitales europeas, tal y como lo muestran las estadísticas tanto de la policía como de las autoridades sanitarias de la época (Berkley, 1998, citado en Villaverde & De la Nuez, 1998, p.8)–, se analizaba, se trataba médicamente y se expresaba artísticamente; y las mujeres podían tanto completar su formación con estudios universitarios –a excepción de los artísticos, a los que no pudieron acceder hasta la tardía fecha de 1920–, como participar activamente y de forma significativa en la vida social, cultural, política y espiritual como nunca antes habían hecho.

Su aparición en la esfera pública reveló otra identidad diferente a las simbólicas y tradicionales de madres, musas y/o mujeres fatales. (Los cambios iconográficos religiosos comenzaron a mostrar escenas de mujeres en su función de madres –«El baño» de Mary Cassatt [1891-1892], de seductoras –«Judith» de Klimt [1901] [Fig. 4]–, de seres atractivos y amenazantes –función de placer y destrucción–, o de musas para representar una idea determinada –«La estatua de la Libertad» de Federico-Augusto Bartholdi [1884]–. Pero sin duda de todas ellas, «el arquetipo por excelencia asociado con la Modernidad es el de la “femme fatale”» –representado incesantemente por Klimt y Kokoschka, herederos de una representación de la mujer que había llegado a su apogeo en la segunda mitad del siglo XIX–, pero que «cabría remontar sus orígenes a los poemas homéricos y, en concreto, a Helena de Troya, a la que siguieron sirenas, brujas, “vamps” y “belles dames sans merci” que ha alimentado durante siglos la historia del arte» [Villaverde & De la Nuez, 1998, p. 17]).

Sin embargo, aunque a finales de siglo las mujeres desempeñaban un importante papel en la cultura vienesa como impulsoras de las artes, muy pocas alcanzaron protagonismo como artistas. Ninguna pintora austriaca puede compararse a la americana Mary Cassatt o a la alemana Käthe Kollwitz, artista gráfica con preocupaciones sociales e ideología pacifista, o a Paula Modersohn-Becker, pionera del post-impresionismo. Es posible que ello se deba, como señala Johnston, a que la Viena de los Habsburgo nunca igualó a Munich o a París en la calidad de su pintura y escultura, pero tal vez la causa resida también en que a las mujeres vienesas sólo les estaba permitida la actividad artística como pasatiempo. (Villaverde & De la Nuez, 1998, p.19)

Paradójicamente, pues, a pesar de que es fácil encontrar textos que aseguran que en la capital del imperio la presencia de la mujer en este periodo fue tan relevante que los hombres veían seriamente amenazado su dominio, si se intenta identificarlas, el trabajo es

prácticamente estéril más allá de unos cuantos nombres de mujeres feministas y/o judías dueñas de los salones en donde los hombres se reunían. No obstante, es un hecho objetivo que con el cambio de siglo, en todo occidente y por supuesto en la Europa Central, las mujeres pasaron en un número enorme de ser territorios de proyección de la mirada masculina, esto es, portadoras de significado, a ser las fabricantes de él. Además de luchar por sus derechos sociales y políticos:

Participaron activamente, a través tanto de sus ensayos como de sus textos de ficción, en la creación de un discurso sobre ellas mismas, y dieron su contribución y presentaron sus puntos de vista sobre algunos debates calientes sobre los roles de género. Feminidad y masculinidad fueron de los tópicos más controvertidos en la modernidad de fin-de-siècle. (Schwartz, 2010, p.2)

Entonces, ¿la importancia de las artistas austriacas en la sociedad vienesa de fin del siglo XIX e inicios del XX se debe a una leyenda que se ha perpetuado como una verdad, a fuerza de repetirse una y otra vez en diversos textos? O ¿se trata de una realidad que por ser ignorada, relegada y omitida ha desaparecido de la historia oficial, la registrada?

Las últimas investigaciones sobre las artistas vienesas demuestran que su aportación no fue solo la de impulsar las artes, sino que participaron en exposiciones importantes y ofrecieron estéticas innovadoras y muy personales. Desde 2012 podemos conocer y dar nombre a las obras y las artistas de Viena de entre 1900 y 1938, por la publicación de las investigaciones que la historiadora del arte Julie M. Johnson ha llevado a cabo sobre este periodo, y probar (el trabajo de la investigadora se centra en analizar las diferentes causas por las que aquellas mujeres desaparecieron de los textos de la historia del arte) que tal y como se había venido afirmando a lo largo de la historia, fueron una parte importante y activa del motor que impulsó a la sociedad vienesa a través de su trabajo creativo. (Como solo en la primera década del siglo XXI se ha empezado a demostrar la influencia de aquellas mujeres en las sociedad de Viena, los textos anteriores a esta fecha, como el anterior de Villaverde y De la Nuez de 1998 nos presentaban una realidad bien distinta).

Sí. Las mujeres artistas existieron y además, algunas de ellas lo fueron de primera fila y gran relevancia artística. «No fueron parte de una esfera separada, [al menos no enteramente, agregamos], sino integradas en el circuito artístico de Viena. Esto incluía no sólo la *Sezession* o la *Künstlerhaus*, sino también los salones de los marchantes y salas alternativas» (Johnson, 2012, posición 313/10426). Muchas de ellas, pues, expusieron en los mismos espacios y al mismo tiempo que sus colegas masculinos; incluso en el más elitista de todos, la mencionada Secesión. Así, por ejemplo, «Amelia Levetus informaba sobre una exposición “solamente de miembros” [...] en la cual destacaba la contribución de Elena Lucksch-Makowsky en el

vestíbulo, y los trabajos de Elsa Kalmar von Köveshazi y Teresa Ries» (Johnson, 2012, posición 315/10426).

Al mismo tiempo, Johnson ha descubierto que las artistas y sus agrupaciones eran apoyadas por el imperio: si el Ministerio de Religión y Cultura sostenía económicamente a los nuevos sindicatos femeninos creados a partir de 1901 y les encargaba obras, los Habsburgo trataban a las asociaciones de mujeres artistas prácticamente como embajadoras oficiales cuyas obras representaban al imperio en el extranjero en el mismo periodo en que las de los hombres lo tenían prohibido.

¿Dónde ha quedado registrada aquella chica de 23 años que hizo un Lucifer de tamaño humano (destrozado por los nazis [Fig. 5]) de tanta potencia que el mismo Rodin la consideraba una igual, tal y como quedó manifestado en la exposición universal de París, en donde siendo invitada por el estado, el escultor al estrecharle la mano le dijo “somos hermanos”? (El resto consideraban que la influencia del artista francés en ella era innegable: imposible valorar una misma genialidad en sexos opuestos). ¿Ésta que era tan buena escultora que el escritor Mark Twain (1835-1910) le pidió que esculpiera su busto, posando para ella en su estudio? ¿Dónde su nombre?

No podemos continuar retratando el arte de esta época sin incluir a la gran escultora a la que acabamos de hacer referencia, Teresa Ries (1874-1956), ni tener en cuenta ni difundir a las grandes artistas cuyo rescate del olvido se inició hace ya 20 años (anexo 15.30.).

Tina Blau (1845-1916) (Fig. 6), Elena Luksch-Makowsky (1878-1967) (Fig. 7), Broncia Koller (1863-1934) (Fig. 8), Ilse Conrat (1848-1938) (Fig. 9), Helene Funke (Fig. 10) (1869-1957), o Lilly Steiner (1884-1961) (Fig. 11) formaron parte de la vanguardia, participaron en las principales muestras de la Secesión y fueron, como el caso de Ries, parte del grupo de Klimt –quien fue personalmente a su estudio para invitarle a que ella participara en las exposiciones de aquel movimiento–. No obstante señalar que, aunque fue miembro secesionista, por ser mujer tenía prohibido votar, como sucedía en todas las asociaciones de artistas importantes vienesas: *Sezession, Künstlerhaus y Hagenbund*.

Estas artistas –entre muchas otras, como la propia Friedl Dicker-Brandeis– desaparecieron de los textos de la historia del arte no porque no hubieran sido figuras destacables, o porque los libros de arte mayoritariamente solo se refieran a los artistas más reconocidos –como sucedió con todos los miembros de las asociaciones mencionadas (las asociaciones y demás agrupaciones de artistas fueron una presencia distintiva en Viena, en tanto que proporcionaban la mayor parte de los espacios de la ciudad para exponer las obras artísticas. Mostraron el trabajo de sus miembros –y a veces la de los que no lo eran, en donde se incluían las mujeres– y vendieron sus obras aplicando sobre ellas una comisión más pequeña que en las galerías; ofrecieron bolsas económicas; organizaron las condiciones de las adquisiciones estatales; y fueron un canal de distribución de los fondos estatales para los

artistas. De todas, sólo han pasado a la historia las tres mencionadas, *Sezession*, *Künstlerhaus* y *Hagenbund*, y de esas tres, sólo la Secesión ha recibido toda la atención [Kirsh, 2012])–, sino porque, según demuestra Johnson, fueron borradas de la historia –de la del arte también– en un proceso que culminó tras la anexión de Austria a Alemania en 1938 por –además de razones políticas de género en la crítica e historia del arte (creadas para o bien denigrar las producciones femeninas o simplemente suprimirlas)– ser mujeres y mayoritariamente judías (al presentar el judaísmo de muchas de estas artistas, no desdeñamos lo más mínimo el hecho de que muchas desaparecieron por haber trabajado en las artes aplicadas [más mujeres que hombres], lo cual supuso que su autoría se diluyera en el proceso artesanal y que solo un trabajo de recolección y procesamiento biográfico posterior haya permitido identificar la autoría de las piezas a sus creadoras legítimas [Chadzis, 2000]); anuladas por su condición de mujeres y judías, de ser mujeres y artistas expresionistas, creadoras de un arte degenerado.

Este vacío histórico no se explica por la enorme distancia creadora ante figuras como las de Klimt, Kokoschka o Schiele y otros artistas de menor valor estético, sino por razones normativas de todo tipo: desde las organizadas por el pensamiento dominante sobre aquello que le era/es diferente y enigmático (nada hay para el hombre más distinto y misterioso que la mujer –para él encarnación de lo mágico y que escapa a lo racional materializado en lo masculino: el otro sexual–), a las reguladas por el totalitarismo.

Las artistas austriacas, a causa del nazismo y la guerra en su país (por ejemplo, los documentos y papeles personales de la pintora expresionista, no judía, Helene Funke, fueron destruidos por los bombardeos aliados), desaparecieron físicamente en los campos de concentración o abandonaron el país para salvar sus vidas; en todos los casos siempre con la pérdida de sus talleres y obras.

Lo principales estudiosos de la Viena finisecular, Carl Schorske en 1980 y Steven Beller en 1989, aun explicando de forma distinta el por qué de la explosión creativa vienesa de aquel tiempo, han mantenido y reforzado el silencio sobre las artistas que además de participar, iniciaron aquel estallido –desatendidas, en parte, y nuevamente, porque ni siquiera en los años 80 habían sido rescatadas para la historia del arte (la cual, en tanto que iniciada a finales del siglo XVIII, esto es, afectada por una filosofía idealista que apreciaba tanto a la autonomía del objeto artístico como a su creador –genio reconocido a través de catálogos y monografías– instauró una manera de entender el arte que implicó que en el siglo XIX la obra se tasara dependiendo de quién fuera el creador –a más reconocimiento, más valor–. Al haber desaparecido las obras creadas por mujeres, existir sin autoría, o no haber sobrevivido el vínculo entre la obra, su creadora y sus exposiciones/reconocimiento, éstas han dejado de existir para esa disciplina [Torres López, 2007])–. Y es que «el olvido sistemático negó la importancia del trabajo de las mujeres artistas y en última instancia las excluyeron, como mujeres de cualquier debate más amplio de la vida artística vienesa y de Centro

Europa» (Johnson, 2012, p.xvii); que fueran en su mayoría judías supuso un factor identitario otorgado a posteriori, tras la institucionalización fascista de las razas, pues las creadoras, en tanto asimiladas, se sentían germanas –Tina Blau le dijo al emperador que era “aria”, y sólo tras su muerte afloró su origen judío (Johnson, 2012, posición 428/ 10426)–.

Todas aquellas artistas pudieron dedicarse a la creación por pertenecer a la modernidad como proyecto de emancipación –con la existencia no solo del movimiento feminista, sino del universo intelectual y social que propició su existencia y los «diversos fenómenos políticos de reconocimiento, esto es, surgen multiplicidad de movimientos que tratan de abrir espacios de participación y proyección identitaria» (Colorado López, Arango Palacio, Fernández Fuente, 1998, p.8) –, y gozar, al inicio de sus carreras, tanto de la libertad intelectual como económica necesarias para afrontar su educación artística, viajes, relaciones sociales, etc. Como mujeres jóvenes de finales del siglo XIX, esta autonomía fue facilitada inevitablemente por sus padres o esposos burgueses y/o de elevado nivel económico (el apoyo familiar fue un requisito previo fundamental para las mujeres de una cierta posición social que deseaban dedicarse a las artes plásticas para hacer frente a los prejuicios sociales sobre las mujeres en la era victoriana), sin cuyo apoyo no hubieran podido afrontar tantos gastos relacionados con el arte y su educación –tal y como le sucedía a las mujeres de las clase obrera, otro estigma añadido a la feminidad–. Además, se les aceptó en los círculos artísticos por tener alguna vinculación con alguno de sus artistas varones. Algunas de ellas, como hijas de su tiempo también, llegaron a conseguir a través de su arte la suficiente independencia económica como para seguir pagando su formación, viajes, y estudios.

Su reconocimiento pone de manifiesto que “las artistas” no empezaron a ser parte de la esfera pública en la postmodernidad, sino que lo fueron en la misma modernidad a causa del acceso a la formación que este periodo histórico ofreció a las mujeres. Si por la formación en general la mujer pudo alcanzar su independencia, por la artística en particular, lograron el reconocimiento social de que la capacidad creadora femenina equivalía a la del hombre –que la mujer, frente a la consideración freudiana, podía sublimar igual que el varón (Colorado López et al., 1998, p.22) –.

Aquellas artistas citadas estudiaron y aprendieron a pintar, a esculpir, a dibujar. (Ante la prohibición de acceder a determinadas asignaturas, como la clase de Anatomía, se vieron obligadas a aprender copiando de láminas o moldes de escayola [De Diego, 1987, pp.63-70]. Teresa Ries, por ejemplo, confesó a Hellmer, su profesor de escultura, que no sabía cómo acometer su escultura más conocida, la de Lucifer, porque nunca había podido estudiar el cuerpo de un hombre desnudo). Algunas lo hicieron en Academias fuera de Austria, todas con profesores privados, ninguna en la Academia de Bellas Artes de Viena –que les estuvo vetada hasta el curso de 1919-1920, tan tarde, cuando las Academias ya empezaban a decaer, por la llegada de otros valores vinculados a las vanguardias (la Escuela de Bellas Artes de París

abrió sus puertas a las mujeres en 1897, y ya fue muy por detrás de países como Suecia, Inglaterra, Alemania, Rusia o España, lo que nos da una idea de lo que supuso esa exclusión en Viena hasta aquel curso de 1919, momento en que en el resto de academias las mujeres ya había dejado de aprender separadas de los hombres y podían realizar dibujo y pintura del natural como ellos. Más significativo es ese retraso dado que con las elecciones municipales de Viena de 1890 y la acción de protesta liderada por la maestra Augusta Fickert [1855-1910], que auspiciaría la Asociación general de mujeres austríacas de 1893, se había producido 30 años antes lo que se considera el momento de arranque del feminismo ideológico austríaco [anexo 15.31.]), y otras, en la *Frauenakademie*, Academia de las mujeres, una institución establecida específicamente para enseñarles el arte plástico –tal y como sucedió en todos los países occidentales mientras fueron rechazadas de las academias estatales: Francia fue uno de los primeros países que ofreció escuelas de arte para mujeres, creada por mujeres también y subvencionadas con fondos públicos (Torres 2007)–.

La Academia de las mujeres (que evolucionó como tal en 1908 de la KFM, *Kunstschule für Frauen und Mädchen*, la escuela de arte para mujeres y chicas [1897-1908], y que en diferentes textos se confunden ambos centros; lo habitual es encontrar referencias a la Escuela de arte para mujeres y chicas, tales como que fue abierta en 1897 y clausurada por el nazismo en 1938 al ser considerada una institución de enseñanza judía en tanto la mayoría de sus profesores y estudiantes eran judíos) ocupó un espacio propio entre las enseñanza regladas –la ABKW, *Akademie der bildenden Künste Wiens*, Academia vienesa de Bellas Artes y la KGS. *Kunstgewerbesschule*, la Escuela de artes aplicadas de Viena–, y no regladas, públicas y privadas, y acabó teniendo la paridad institucional oficial de los centros estatales de enseñanza artística –incluso para los profesores que enseñaban en ella–, subvencionada y con la potestad de ofertar las mismas titulaciones que en la Academia de Bellas Artes. Esta igualdad institucional en una escuela para mujeres fue la que marcó la distinción pedagógica sobre las necesidades artísticas femeninas; lo que justificó su permanencia en el tiempo. Sin embargo, es necesario indicar que la Academia de mujeres, en tanto que escuela femenina, reforzó el concepto de *Frauenkunst*, arte de las mujeres, que tradicionalmente poseía una connotación de realización de obras menores por aficionadas que reproducían obras de géneros inferiores –naturalezas muertas, pinturas de flores, retratos etc.– como distracción.

En oposición, la *Wiener Frauenkunst* (1926), Arte de las mujeres vienesas (rama radical de la *Vereinigung Bildender Künstlerinnen Österreichs*, VBKÖ, [1910], Asociación de mujeres artistas visuales austríacas), no quiso pertenecer a las estructuras patriarcales y abrazó la noción de un arte específico de mujeres, una posición no compartida ni por todas las artistas, ni por todas las feministas.

(Paralelamente al activismo feminista de las artistas de la Costa Oeste Judy Chicago y Miriam Schapiro, la *Wiener Frauenkunst* aprobó unos estatutos para realizar exploraciones pioneras sobre las cuestiones de género, el arte y la creatividad a través del uso de los nuevos medios y formatos de exhibición. Ambos grupos, tal como se manifestó en la declaración del seminario feminista de Chicago las series de exposiciones públicas provocativas de «The Dinner Party» y la *Wiener Frauenkunst* proclamaron su liberación de las instituciones artísticas masculinas. Las conexiones entre las agrupaciones de las artistas del Imperio tardío y la Primera República austriaca y de los Estados Unidos de la posguerra constituyen sólo un ejemplo de la pertinencia de los obstáculos educativos, institucionales y profesionales superados por las artistas a través de las fronteras del tiempo y del espacio. [Brandow-Faller, 2010, p.4])

La más reconocida de las feministas austriaca, Rosa Mayreder (1858-1938) (Fig. 12) (anexo 15. 32.) escribió en el catálogo de una exposición de 1930 el texto *Wie die Frau Sieht?*, ¿Cómo ve una mujer?, en el que podemos leer:

Difícilmente puedo responder a la pregunta de cómo ve una mujer debido al punto de vista que tomo en la cuestión de género. Yo represento el de que la diferencia de género, más allá de las características sexuales básicas, es solamente una diferencia formal, pero no esencial [...] Por mi parte, yo no podría decir en qué medida las obras de una Rosa Bonheur, una Angelika Kaufmann, una Tina Blau, una Feodorowna Ries, o una Käthe Kollwitz se consideran específicamente femeninas. [...] En mi opinión, las personas con talento miran de manera diferente que los que carecen de talento, pero esto no tiene nada que ver con la diferencia de género. (Rosa Mayreder, 1930, citado en Brandow-Faller, 2010, p.6)

Según Brandow-Faller (2010), lo que no apreciaba Mayreder era el deseo de las mujeres de la Asociación, todas ellas expresionistas y lejanas al concepto tradicional de arte femenino, «de redibujar la experiencia estética que debía ser exhibida, según sus propios términos, de artistas y espectadoras» (p.7).

El olvido sistemático al que venimos haciendo referencia, afectó también a una corporación de mujeres que existió entre las numerosas asociaciones y ligas de artistas de Viena (como la VBKÖ, la Asociación de mujeres artistas visuales austriacas, la *Hagenbund*, Liga de Artistas “Hagenbund”, la *Gesellschaft der bildenden Künstler Österreichs Künstlerhaus*, Asociación de la casa de las artistas visuales austriaca, y la *Sezession*, cuyo nombre completo era *Vereinigung bildender Künstler Österreichs Wiener Sezession*, Asociación de la secesión de artistas visuales vieneses austriacos, proporcionaban lugares de exposición y curatoriales para aquellos y aquellas artistas que trabajaban fuera de los circuitos

comerciales; espacios, como indica Kirsh [2012] para las discusiones teóricas, y que además de editar revistas en las que las artistas podían expresarse por escrito, así mismo ayudaban a la financiación de los grupos de mujeres artistas) y cuyo rastro se perdió hasta nuestros días: el *Radierklub der Wiener Künstlerinnen*, Club de la impresión (o estampación) de las artistas vienesas, dirigida por Marie Adler (1863-1947) y que contó entre sus miembros con numerosas mujeres judías, como la reconocida artista Lilly Steiner. Este club se originó con la primera promoción de la Escuela de mujeres y chicas, la cual permaneció olvidada hasta 1994 y que fue de gran importancia para el arte moderno; fundada en 1897 por la pintora Olga Prager (1872-1930) y la colaboración de Rosa Mayreder y Marianne Hainisch (1839-1936), fue dirigida en sus inicios por el pintor Adalbert Seligmann (1862-1945), y supuso el origen de la Academia de mujeres vienesas. En ella impartieron clase artistas como los secesionistas Koloman Moser o Adolf Böhm (1861-1927), Tina Blau “Paisaje y Naturaleza muerta” y Rosa Mayreder, y estudiaron artistas como Broncia Koller.



Con Blau, Luksch-Makowsky, Koller, Conrat, Funke, Steiner, Ries, Mayreder, o Hainisch alcanzamos el año de 1913, el último del Imperio en paz antes de su disolución y carente de los grandes titulares de años precedentes —el hundimiento del Titanic en 1912, o la muerte de Mahler (1860-1911) en 1911 por ejemplo—; un año aparentemente pacífico (Emmerson, 2013).

Viena era una gran metrópoli en la que confluyeron importantes personalidades del siglo XX. Tal es el caso de Stavros Papadopoulos, que había llegado a la Estación Norte desde Cracovia para encontrarse con un disidente ruso, el editor de un periódico radical llamado *Pravda*, la Verdad, al que describió como un hombre bajito, delgado, de piel marrón grisácea llena de marcas de viruela y unos ojos nada amigables; el editor se llamaba Leon Trotsky (1879-1940), y el descrito, con nombre falso, —había nacido Iósif Vissarionovich Dzhugashvili, Koba para los amigos— no era otro que Iosif Stalin (1878-1953); de Sigmund Freud, que se había instalado plenamente en la Berggasse, situado el consultorio en el entresuelo (dependencia que hoy en día alberga el Museo Sigmund Freud, inaugurado en 1971, y que fue aprobado por la propia Anna Freud, la cual había tenido en él también su consulta —desde 1923 hasta el exilio forzoso en 1938 a Londres—. Anteriormente, desde 1897 a 1908 el consultorio estaba en la planta baja, lugar en el que se hallan actualmente el Archivo y la Secretaría de las Sociedad Sigmund Freud); del croata Josip Broz, conocido posteriormente como Mariscal Tito (1892-1980), que trabajaba en la fábrica de coches Daimler de Neustadt, ciudad al sur de Viena, en busca de hacer fortuna; de Adolf Hitler (1889-1945) que con 24 años había llegado desde el noroeste de Austria para estudiar pintura y quien, como había sido

rechazado por dos veces en las pruebas de ingreso de la Academia de Bellas Artes, pintaba postales y sobrevivía como podía en su sueño de ser artista; o de Alma Mahler (1879-1964), la viuda del reconocido compositor, que dando por finalizada su turbulenta relación con Kokoschka, buscaba el modo de recuperar el amor del arquitecto Walter Gropius (anexo 15.33.).

Viena, una ciudad de contrarios: de cafés y tertulias, música y bailes de lujo, que convivían con la pobreza desmedida de los suburbios; de integración judía y antisemitismo acérrimo; «el lugar perfecto si lo que querías era encontrar un sitio para esconderte en Europa, en el que pudieras encontrar a mucha gente interesante» (Walker, 2013).



7.9.2. LA ADOLESCENTE DICKER-BRADEIS REALIZA ESTUDIOS ARTÍSTICOS EN EL TIEMPO DE LA DISOLUCIÓN DEL IMPERIO

La niña que fue Friedl Dicker-Brandeis no se escondió en la cosmopolita ciudad que era Viena, sino que fue creciendo visible entre aquellas polaridades –entre las creaciones modernistas que intentaba conciliar las dualidades– en ese tiempo de evolución de la infancia a la adolescencia en el que las cosas se reconocen por sus contrarios, sin matices. (Fue en ese estar en la vida de la ciudad cuando Friedl eligió, entre las mujeres del parque al que acudía a jugar con su padre, a la que sería su madrastra. Dos años después de la muerte de su madre, en 1904, Charlotte Schön [Viena 18/06/1866, Theresienstadt 19/02/1943], se convirtió en su madrastra [Fig. 13]).

La posterior adolescente tampoco se ocultó. Muy al contrario, recorrió de forma continuada y con verdadero deleite sus calles, museos, salas de concierto y teatro.

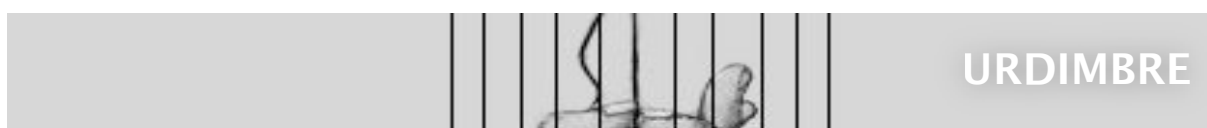
Tras su paso por la escuela secundaria (*Höhere-Töchterschulen*, *Höhere-Mädchenschulen* o *Mädchen-Lyzeen* son los términos con los que se conocían a las escuelas públicas o privadas a las que iban las jóvenes a realizar sus estudios de secundaria y que fueron creadas en centro Europa en la segunda mitad del siglo XIX –el único instituto de humanidades para chicas que permaneció abierto hasta 1938 en Viena, en la Rahlgasse, se había abierto en 1892 por Marianne Hainisch–. Para 1914 el porcentaje de chicas judías que asistían a estas escuelas hasta que cumplían 16 años era más elevado que el de cristianas y puesto que la demanda de formación aumentó, a partir del año 1910 se abrieron diferentes escuelas de gran reconocimiento que ampliaron las once de los distritos centrales que hasta

entonces estaban abiertas –recordemos que el distrito IX era el de la familia Dicker–. Eugenie Schwarzwald [1872-1940], de origen judío, fundó uno de los primeros *Realgymnasium* para chicas –equivalente a nuestro instituto–, en el curso 1911-1912 en la Wallnerstrasse; otros se abrieron en el de 1912-1913 en la Albertgasse y en la Sperlgasse [Freidenreich, 2005 y Weinzierl, 2003]), de 1909 a 1912 se matriculó –con la aprobación paterna– en la Escuela de Artes gráficas (*Graphische Lehr und Versuchsanstalt*, también traducido en otros textos diferentes a los de Makarova como “Instituto para la enseñanza e investigación de las Artes Gráficas”) en las clases de fotografía y sus técnicas de impresión. En este centro, consideró su padre, adquiriría la formación necesaria para iniciar una carrera profesional que le permitiera ganarse la vida: una profesión moderna en un mundo moderno. (Paralelamente, entre 1912 y 1913 se produjo la guerra de los Balcanes a causa de los movimientos nacionalistas de la región, y tuvo como consecuencias la expulsión definitiva del Imperio otomano de la península de los Balcanes –salvo en Tracia, en el extremo oriental–, el nacimiento de Albania, y el establecimiento de unas fronteras casi definitivas. No resolvió, no obstante el problema sobre los deseos territoriales de Bulgaria; Macedonia, Tracia y Dobruja se mantuvieron como regiones muy problemáticas, tanto que pocos años después, en ella se originará la Primera Guerra Mundial).

La fotografía –que desde 1839 se había desarrollado como lo hiciera la sociedad industrial, el positivismo y la burguesía– había experimentado en la primera década del siglo XX importantes mejoras técnicas que ayudaban a los fotógrafos a alcanzar, como nunca antes, la aspiración de registrar los acontecimientos que iban sucediéndose con el nuevo siglo y que, como no podía ser de otro modo en tiempos de modernidad, acaecían a un ritmo vertiginoso. La aparición tanto de nuevas cámaras prácticamente portátiles, en especial la *Vest Pocket* creada por Kodak en 1912 y con película de 127 –formato que se mantuvo por décadas– como de un film en 1914, también de Kodak, que permitía incluir texto en el borde de la imagen en el momento de la captura y podía ser mostrado tras el revelado, facilitaron lograr el objetivo de presentar los sucesos en imágenes semejantes a la realidad: ¡un gran avance técnico!

Cuando Friedl empezó a estudiar fotografía en el 1912 tenía 14 años, y era una joven excéntrica, aventurera e inteligente (poco se sabe de aquel tiempo previo, pero las investigaciones de Elena Makarova le llevan a definir a la adolescente Friedl como tal) en un mundo artístico con nuevos principios estructurales establecidos con la publicación en 1911 de la «Teoría de de la Armonía» de Arnold Schönberg –que había disuelto la tonalidad habitual– y «De lo espiritual en el arte» de Wassily Kandinsky (1866-1944) –que sentaba las bases para el camino del arte abstracto–. La relación entre ambos fue estrecha y fructífera. Schönberg, liberando la disonancia –con el abandono del sistema tonal y dotando de igual jerarquía a las doce notas de la gama cromática–, mostró el camino a Kandinsky para dejar la materia –relegando la representación del objeto a un segundo plano hasta llegar a

abandonarla—. Riqueza cromática y simplificación formal: ¡ahí moraba entonces la verdadera belleza! (Fue el 1 de enero de 1911 cuando Schönberg, el músico que pintaba, dio un concierto en Múnich. Kandinsky, el pintor violonchelista y con problemas de sinestesia –lo que le hacía oír las notas en colores–, le escuchó, y quedó tan impresionado por su música, tan equivalente a lo que él estaba desarrollando con la pintura, que el 18 le envió una carta con unos dibujos; aquello inició su relación. En su libro «De lo espiritual en el arte» Kandinsky hablaba de la pintura con expresiones musicales, y de la música con términos pictóricos. La abstracción se había abierto camino [anexo 15.34.]).



Friedl fotógrafa en Viena; una joven y una profesión modernas en una ciudad que ya no era el epicentro del arte alemán. Berlín hacía unos años que había tomado el revelado, y Múnich y Dresde se convertían por entonces en los nuevos centros de la vanguardia.

En estos años previos a la Primera Guerra Mundial la modernidad no solo produjo un crecimiento económico en el mundo industrial importante, sino también la aparición de numerosos movimientos sociales, espirituales y/o artísticos que buscaban reformar a la civilización europea y su estilo de vida, los cuales fueron apoyados por gentes de toda clase, edad e ideologías. Los artistas que participaban en esta renovación generaron diversos proyectos artísticos y estéticos con el fin común de unir arte y vida, arte y técnica: el expresionismo, el modernismo en todas sus variantes –Art Nouveau, Jugendstil, Modernismo, Modern Style, Liberty–, el Cubismo... El resultado fue una reforma de la producción y de la enseñanza artística.

El modernismo planteó la innecesaria separación entre las Bellas Artes y las Artes Aplicadas. En Inglaterra, a mediados del siglo XIX, John Ruskin (1819-1900) se había propuesto inspirar una sociedad mejor renovando arte y cultura a través de la artesanía. William Morris (1834-1896), diseñador textil, artista, escritor y reformador social británico recogió esta idea e inició el movimiento *Arts & Crafts* junto a los prerrafaelistas; fundó la empresa Morris, Marshall, Faulkner & Co., la cual aunque le arruinó, le hizo famoso mundialmente por haber reformado con ella el trabajo artesanal. El nuevo movimiento unió arte y vida, apreció el arte en la artesanía y conservó el valor de la actividad individual en la decoración. En realidad se trató de una «teoría típicamente burguesa, según la cual, más allá del ensalzamiento artístico del trabajo productivo, debía lograrse la unión cultural y en definitiva, social de la vida popular» (Haus, 2000, p.15).

El deseo de promover «una educación del gusto entre los artistas y artesanos implicados en la producción de bienes de consumo y, por primera vez, proporcionar unos modelos de

referencia a la ingente masa de población potencialmente consumidora de tales bienes» (Ortega, 2009, p.29) llevó a la creación de Escuelas de Artes y Oficios vinculadas a museos. La primera fue la *School of Design* de Londres, en 1845, asociada al *South Kensington* –el actual *Victoria & Albert Museum*–, pero su implantación definitiva como escuelas de artes y oficios se produjo por todo Occidente entre los años 60 y 80 del siglo XIX (la de Madrid, la primera de todas, se abrió en 1871 como parte del Conservatorio Superior de Música).

La cantidad de dinero que los distintos estados invirtieron tanto en dichas escuelas como en museos demuestra, por un lado, la importancia que se le dio sociopolíticamente al modernismo y por otro, la demanda creciente de una nueva forma de aprendizaje artístico que favoreció la aparición de escuelas de arte privadas –libres– que tuvieron un importante papel en las nuevas pedagogías artísticas al haber dado cabida al arte abstracto, al inconsciente y al cuerpo en los procesos creativos –tal es el caso de la escuela de Čížek o de la de Adolf Hölzel (1853-1934), abierta en la década de 1890 en Dachau, en la que enseñó a sus alumnos – como Ida Kerkovius (1879-1970), Theodor von Hörmann (1840-1895) y Emil Hansen (1867-1956), que al poco firmaría sus obras como Emil Nolde– a ver y comprender el paisaje como una construcción plana–. (La doctrina de Hölzel, pionera en la representación pictórica –en la aplicación de las leyes plásticas objetivas– y su teoría del color –la coloración entendida como problema aritmético que los sentimientos regulan–, afectó a la pedagogía de la Bauhaus a través de sus profesores Itten y Schlemmer, antiguos alumnos suyos. Hölzel «fue un innovador todavía insuficientemente apreciado del arte del siglo XX» [Wick1988, p.81]). Unas escuelas que tomaron en consideración, por vez primera, a unos jóvenes que se hallaban en ese periodo conocido como adolescencia (anexo 15.35.).



LA ADOLESCENCIA EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

Según la historiografía canónica la adolescencia fue inventada al principio de la era industrial, pero no se empezó a democratizar hasta alrededor de 1900, cuando diversas reformas en la escuela, el mercado de trabajo, la familia, el servicio militar, las asociaciones juveniles y el mundo del ocio, permitieron que surgiera una nueva generación consciente de crear una cultura propia y distintiva, diferente a la de los adultos. (Feixa, 2006, p.3)

En este periodo histórico, por vez primera, se tomó en serio a la juventud como grupo con entidad propia –no como un estado en espera de llegar a la edad adulta, tal y como también había sucedido con la infancia–.

En 1904 apareció el considerado primer tratado teórico sobre la juventud de manos del psicólogo y educador norteamericano G. Stanley Hall (1844-1924) –*Adolescence: its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, Adolescencia: su psicología y relaciones con la Fisiología, Antropología, Sociología, Sexo, Crimen, Religión y Educación– según el cual, en palabras de Feixa (2006), «la estructura genética de la personalidad lleva incorporada la historia del género humano» (p. 3). El libro difundió una imagen positiva de la adolescencia con la ambivalencia de que los adolescentes de clases acomodadas podían dedicarse a su formación, mientras que para los de familias obreras suponía paro y vida en la calle.

En 1907 Robert Baden-Powell (1857-1941) dirigió un campamento para chicos en Inglaterra para probar sus ideas sobre la viabilidad de crear un grupo de exploradores – combinando darwinismo social, patriotismo, y culto a la adolescencia–: había nacido la organización juvenil de los *Boy Scouts*, y en 1909 su hermana menor Agnes (1858-1945) se hizo cargo de la versión femenina: las *Girl Guides*. (En Alemania había un precedente a esta organización, los *Wandervögel* o Pájaros emigrantes, que había aparecido en 1901 con finalidades similares a la de los *Boy Scouts* pero menos jerarquizadas). Sus ideas burguesas poco tenían que ver con los adolescentes de la clase obrera, así que su ideario quedó reducido a una parte de los jóvenes.

En 1908, y para todo el imperio, se estableció en Austria el “Centro para la Protección del Niño y Bienestar de la Juventud”; por el sexagésimo jubileo del emperador y bajo su protección, se creó la “Unión Imperial de Organizaciones de Jóvenes Patriotas de Austria” con el objetivo de promover, como indica Healey (2004):

El sentimiento patriótico, el desarrollo físico y los valores religiosos y morales de la juventud austriaca”. Incluso los intendentes militares vieron el beneficio de “despertar el interés en la juventud” en las operaciones militares de los Habsburgo. Entre otras cosas, la Campaña Patriótica Militar del periodo de preguerra presentó a unos 140 000 escolares la exposición “Adria” sobre la armada imperial. Estos programas para la juventud –imperial, asociativa y militar, sugieren que los niños habían llegado a ocupar un lugar destacado en la lucha para articular un *Staatsidee* viable. (p.217)

Numerosos libros religiosos o morales buscaban proteger a sus jóvenes (en Viena, por ejemplo, en los años de la Gran Guerra, «las autoridades publicaron una lista con 171 libros infantiles poco recomendables y que deberían ser retirados por su bien de sus

librerías» [Healey, 2004, p.254]), pero los discursos de carácter progresista también se abrieron camino, sobre todos por las reformas educativas, que proclamaron la irrupción de una “cultura juvenil” a través de la escuela, poniendo en contacto a los jóvenes con el espíritu y no con los intereses materiales. Es el caso de la “Comunidad escolar libre”, cuyos fundadores fueron Gustav Wyneken (1875-1964) (Wyneken fue maestro de Walter Benjamin entre 1905 y 1907 en Haubinga, y rompió su relación en 1915 después de que el antiguo maestro publicara en 1915, su obra “La guerra y la juventud” en la que animaba a los jóvenes a participar en la Primera Guerra Mundial) y Heinrich Rickert (1863-1936) y a la que perteneció Walter Benjamin hasta 1915, año en que rompió con ella y a la que acusó «de legitimar el poder de las instituciones vigentes, renunciando al ejercicio de la reflexión y la crítica» (Blanco & Pierella 2009, párr.5).

Entre los años 1912 y 1916, Benjamin escribió doce breves ensayos sobre la juventud (Benjamin, 1993) –el primero de ellos a la edad de veinte años– en los que se manifestó reformista, exponiendo el carácter de la educación como difusora de valores espirituales lo que suponía que se desarrollase más allá del presente, *sub specie aeternitatis* –con ello aspiraba a que la historia no se desintegrara ni en la voluntad de tiempos aislados, ni en la de los individuos singulares– (Blanco y Pierella, 2009).

La reforma escolar, en tanto difusora de valores espirituales, suponía la revisión de los valores que se enseñaban, los cuales, solo podían ser transmitidos adecuadamente a través de nuevos métodos educativos: auténticos y en los que la autoridad del profesor favoreciera el acceso del hombre a la cultura.

La relación de todo esto con el problema cultural es clara. Se debe encontrar una salida al conflicto entre, por un lado un desarrollo auténticamente natural, y, por otro, una tarea de culturización del individuo natural espontáneo, tarea que sin autoridad no puede llegar a resolverse jamás. (Blanco y Pierella, 2009, párr.3)

Así podemos afirmar, por la atención que se dio a la infancia y a la adolescencia desde finales del siglo XIX y principios del XX, que la Viena de preguerra arropó a la niña que fue Friedl, y lo hizo igualmente con la joven que llegó a ser, aquella que vivió los cambios de la *Reformpädagogik* (1890-1919), con su filosofía de educación progresiva y la fundación de numerosas escuelas privadas que hoy en día siguen funcionando (como las escuelas de María Montessori [1870-1952], quien había abierto la primera de ellas en Roma en 1907).

Jóvenes organizando movimientos, reuniones, debates que hicieron que la juventud dejara de ser invisible y fuera, al fin, tomada en consideración socialmente.



Entre 1912 y 1914, nuestra joven artista visitaba los museos de Viena con sus obras maestras –el Museo de Historia del arte, proyectado en tiempos de la Ringstrasse, era el más frecuentado–, debía contemplar las nuevas construcciones funcionalistas de Adolf Loos (1870-1933), suponemos que habría tenido ocasión de ver alguna obra expresionista de Kokoschka y Schiele que habían puesto fin a la alianza secesionista entre arte y vida, entre verdad y belleza, y sabemos que ojeaba las reproducciones de los libros de arte en bibliotecas y librerías (Makarova, 1998): pinturas, esculturas, arquitecturas, las creaciones de los *Wiener Werkstätte*... –como vimos en sus enseñanzas en Terezín, nunca dejó de interesarse por las reproducciones de las obras maestras en tanto le permitían tener cerca las piezas que tanto amaba–. Para alguien excéntrica, aventurera e inteligente como ella que dibujaba desde niña, la fotografía debía ser ciertamente algo muy sugerente: ¡estudiar la representación gráfica de la luz!

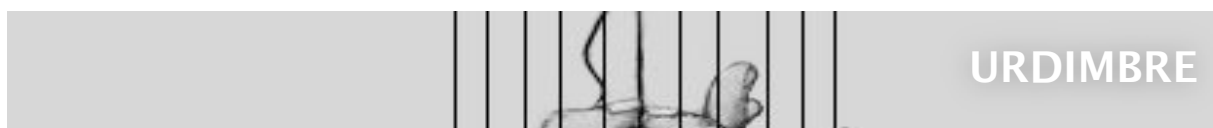
Pero capturar no es representar. La representación pone en escena lo ya existente, se vuelve a presentar, y la captura, detiene, lo congela.

Años después, en 1940, Friedl escribiría sobre este tema en una carta:

La fotografía captura un único momento... No es más que una demostración de que, de hecho, no hay nada que decir: la relación entre una persona y su entorno, y consigo misma, no se puede expresar en un solo instante.

En un retrato es el artista es el que toma la decisión. Tomemos, por ejemplo, el retrato de Botticelli de Simonetta, que a la vez es la arquitectura, la escultura, un retrato, un paisaje y un símbolo. Además, tiene conexiones con la mitología clásica; la pintura refleja un cierto punto de vista, una percepción del mundo, la filosofía de la época, y en su más sublime sentido, sirve como un ideal de belleza. (Makarova, 1998, p.9) (Fig. 14)

Dicker-Brandeis no encontró en la fotografía el modo de mostrar su imaginario. De las numerosas técnicas que utilizó a lo largo de su vida, la fotografía no se encontró entre ellas. (Se sabe que estudió con un buen profesor, Johannes Hans Beckmann, quien aparece en todos los textos como el hermano del pintor Max Beckmann. Quien escribe no ha podido encontrar dato alguno sobre este profesor, y la única información que ha hallado sobre la familia del pintor hace referencia a un hermano llamado Richard).



El 28 de junio de 1914, el estudiante Gavrilo Princip, miembro del grupo serbio nacionalista “Joven Bosnia”, asesinó al heredero del Imperio Astro-Húngaro, el archiduque Francisco Fernando de Austria, y a su esposa Sofía en Sarajevo. Ante la negativa de Serbia de

permitir que la policía austriaca interviniera en la investigación, el 28 de julio, a dos días de que Friedl cumpliera 16 años, Austria-Hungría le declaró la guerra.

Esta declaración inició un conflicto bélico de unas dimensiones tales, que pasó a ser conocido como la Gran Guerra primero y como la Primera Guerra Mundial después, dado que en ella intervinieron las grandes potencias del mundo agrupadas en dos bloques. Por un lado, la Triple Entente compuesta por Francia, Reino Unido y Rusia –vencedores de la contienda– y por otro, la Triple Alianza de Alemania, Austria-Hungría e Italia.

Los avances tecnológicos de la industria armamentística provocaron que de los setenta millones de militares movilizados –sesenta europeos–, unos nueve perdieran la vida y seis quedaran inválidos –los estragos de las armas nuevas en los cuerpos de los soldados fueron de tal magnitud que los médicos desarrollaron la medicina estética en un intento de ayudar a aquellos pobres combatientes que habían quedado totalmente deformados–. Los caballos fueron sustituidos por máquinas –fusiles de repetición, aviones de guerra, ametralladoras, gases venenosos y acorazados de acero (Fig. 15, 16)–; ciencia y tecnología al servicio de la muerte. Los ingenios mecánicos modificaron las tácticas militares que habían perdurado por siglos –para camuflar a las tropas se diseñaron los uniformes de camuflaje o para esconderlas se crearon las trincheras, verdaderas protagonistas de esta guerra– y, convirtieron a la población civil, por vez primera también, en objetivos militares fáciles de alcanzar y acceder con semejante armamento destructivo.

Una guerra moderna en tiempos modernos.



En el inicio de la contienda Friedl Dicker-Brandeis estudiaba el último curso de fotografía que finalizó con un título y una aversión hacia ésta que le duraría toda su vida.

En la búsqueda de hallar su modo de expresión resolvió matricularse en la *Kunstgewerbeschule*, la Escuela de Artes y Oficios (anexo 15.36.) –ya antes de finales del siglo, «gozaban de la preferencia de muchos estudiantes de arte verdaderamente dotados. Un gran número de maestros que marcaron la pauta del movimiento moderno habían sido alumnos de escuelas de artes y oficios» (Haus, 2000, p.14)–. Pero en esta ocasión su padre desaprobó la elección. ¿Una artista y artesana? El arte que estaba apareciendo, del que hablaba la prensa y que mostraba en sus páginas, distaba mucho del ideal de belleza tradicional vienés. Los artistas se mostraban abiertamente enfrentados a la sociedad. Muchos mantuvieron el cliché originado en el romanticismo del artista como marginado social, como estaba sucediendo en París con los artistas de vida bohemia. No, Simon seguramente no pudo aceptar para su hija el espíritu antisocial del nuevo arte, ese que se mostraba en el texto escrito

en 1906 por un pintor alemán llamado Kirchner (Ernst Ludwig Kirchner [1880–1938]) en el que describía, refiriéndose a su grupo expresionista, cómo «los artistas querían alcanzar libertad para sus manos y sus vidas, contra la voluntad de las viejas fuerzas establecidas» (Anderson, 1995, p.5); ni, posiblemente, que su hija volviera al trabajo gremial del que habían salido como judíos tras años de obligado aislamiento en él; y posiblemente, contaba el hecho de que era mujer –una mujer no debía ser artista–.

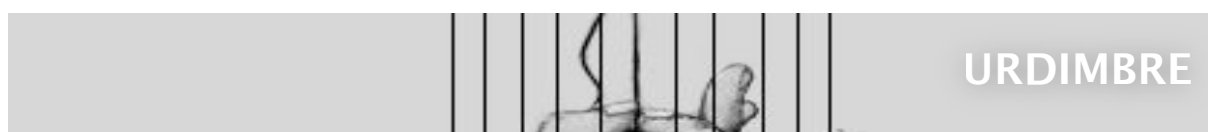
Friedl, ante la negativa paterna y cansada tanto de las discusiones que tenía con Simon, como de las que mantenían el matrimonio, abandonó la casa familiar al contar con algunos ingresos por su trabajo en un grupo de teatro de títeres y marionetas en el que actuaba, se ocupaba del vestuario y el *atrezzo*, y para el que llegó, incluso, a escribir una obra (Fig. 17).

Viena, ciudad moderna, permitió a Dicker-Brandeis, como al artista Constantin Guys que dibujó Baudelaire (1999) en «El pintor de la vida moderna», ser ella misma y otra: su pasión y su profesión fue adherirse a la multitud, ser el centro del mundo y permanecer oculta al mundo.

Como Nora, la protagonista de «Casa de Muñecas» de Ibsen (1820-1906) (Nora se convirtió en símbolo feminista por su decisión de abandonar sin independencia económica, vocación o experiencia alguna a marido e hijos por el solo deseo de no seguir siendo una posesión masculina), cerró esa etapa de su vida –en su caso la primera– contradiciendo la exigencia paterna/masculina de que no continuase con la formación artística. Con su emancipación, aunque diferente a la de Nora pues disponía de un pequeño sueldo que le ayudaba a mantenerse, dejó, como escribió el famoso autor vienés Robert Musil (1880-1942) «de ser el ideal del varón [en la figura de su padre], para construir ella misma sus propios ideales» (Musil, 1992, p.216).

Contaba con dieciséis extravagantes, independientes, aventureros e inteligentes años, un entorno en guerra, un espíritu resistente y una creatividad rotunda que aumentaba ante las dificultades.

Así, tras su salida de la casa paterna y siguiendo su deseo, se cortó el pelo –sabemos que a partir de 1916, pues existe una fotografía de esa fecha que parece aun lo lleva recogido; a partir de entonces nunca más volvería a dejárselo crecer– y entre 1915 y 1916 acudió a cursos nocturnos en el Instituto Libre –en los que hacía novillos asiduamente para ir a escuchar conciertos– al tiempo que asistía a las clases del curso de textil de la Escuela de Artes y Oficios de Viena.



FRANZ ČIŽEK, PROFESOR DE LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS DE VIENA

En la escuela fue alumna de dibujo de Franz Čížek que por aquel entonces ya era conocido internacionalmente por los logros de su pedagogía: había participado en el tercer Congreso Internacional de Enseñanza Artística de Londres (1908), en uno de los congresos de educación artística de Dresde (1912) y en una exposición colectiva con las obras de sus alumnos en Colonia (1914).

(Mi método está libre de cualquier presión, no tengo un plan de preparación de la instrucción, los niños y yo nos movemos de lo simple a lo complejo, los alumnos pueden hacer todo lo que quieran, cualquier cosa que caiga dentro de la esfera de sus aspiraciones interiores. [Zwiauwer 1997, citado en Makarova 1998, p.10])

Čížek había sido contratado en 1904 por la *Kunstgewerbeschule*, Escuela de Artes y Oficios, como director del departamento de Experimentación e Investigación, y a partir de 1906 comenzó a impartir la asignatura de Dibujo Ornamental, asumiendo desde 1911 la de Teoría de las Formas Ornamentales: dicha materia tenía su apoyo teórico en la consideración diferenciada de cada una de las etapas de la historia del arte, a la que añadía ideas y recursos de las vanguardias, como sucedía con el estudio del ritmo en los diseños decorativos, que partían del arte abstracto, y el estudio del movimiento característico de la vida moderna en las ciudades. Su innovación consistió en incluir la historia del arte en el plan de estudios sin tener que imitar lo estudiado. Ahora se trataba de analizar la estructura compositiva de las grandes obras del pasado y sus valores expresivos.

Muy probablemente nos encontremos ante el primer caso de didáctica especializada para jóvenes que conscientemente tomaba elementos de las experiencias artísticas pasadas y contemporáneas y que estaba dirigida a la autoexpresión. En los ejercicios propuestos a los alumnos por Čížek, se comprueba que la composición desempeñaba un papel fundamental, tanto en las obras que reinterpretaban temas clásicos, como en aquéllas en las que el alumno llegaba a prescindir del tema para plasmar únicamente sensaciones formales. Con objeto de lograr la máxima expresividad individual, se alentaba un uso creativo de los materiales. (Ortega, 2009, p.40)



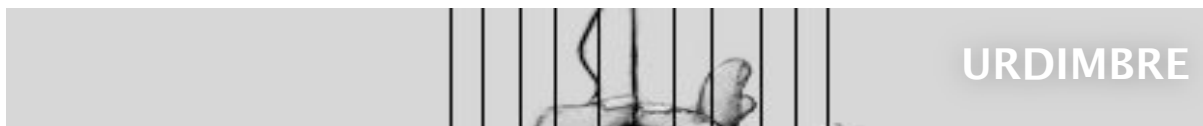
Como Friedl Dicker-Brandeis tuvo esta asignatura en la escuela, podemos deducir que a través de Čížek –quien tenía una clara preferencia por el arte abstracto, la espontaneidad y la directa expresión de las emociones (Makarova, 1998)– accedió por vez primera al conocimiento de las grandes obras de arte desde sus esquemas compositivos y estructurales, relacionados ambos con los conceptos vanguardistas de abstracción y ritmo. Esta apreciación formal le acompañó toda su vida y la mantuvo como uno de los fundamentos básicos de su pedagogía.

También proviene de esta etapa su gusto por los tejidos y su plasticidad: las combinaciones posibles de los colores y diseños de las telas (la historiadora Cohen [2007] se lamenta de las escasas investigaciones que existen acerca de la enseñanza del color en la escuela de Artes y Oficios de Viena en esos años ya que ahonda en la idea extendida de que Viena era un “patio de recreo” para la expresión subjetiva de los artistas. Esta autora muestra que al contrario de lo que se afirmaba –que en Viena no era posible enseñar nada objetivo a cerca del color en oposición a lo que sucedía en Alemania, tal y como posteriormente reflejaría la Bauhaus–, por aquella época se realizaron diversas investigaciones sobre el tema, como las llevadas a cabo por el físico Erwin Schrödinger [1887-1961], quien en 1920 presentó sus investigaciones “objetivas” sobre el color, la percepción y la colorimetría) y las posibilidades que la trama ofrece sobre una urdimbre –siempre que pudo realizó tapices y tejió telas–. (Elena Makarova [1998] relata lo siguiente a partir de una manta que encontró de Friedl en la casa de la niña para la que fue tejida:

Es el año 1997. Santa Bárbara, California. La casa de Hanne Deutsch (Sonquist). En la pared cuelga una manta "de niño" tejida por Friedl para el cumpleaños de Hanne. Aquí también está parte del mobiliario de la oficina del doctor Josef Deutsch [padre de Hanne] de Viena. En las paredes y en una carpeta hay dibujos de Friedl: la pequeña Hanni en el pecho de su madre, Josef Deutsch fumando un cigarrillo [Fig. 18] [...] Friedl está tejiendo una alfombra, un regalo para “la” bebé. No parece ser un tiempo para bebés... Pero qué alfombra tan maravillosa para la pequeña –de color amarillo pálido, con los pájaros, las ruedas, los pequeños terneros– [Fig. 19]. Es puro placer ver cómo las manos ágiles de Friedl producen los diseños, bordes de colores... Friedl gira alrededor del telar y mira a Josef sentado en silencio, cómodamente. [p.40])

En la escuela se decantó por una formación textil que le llevó de la mano de uno de los grandes, Čížek, a la de otro que, años después, le ayudaría a completarla: Paul Klee –los especialistas en textil conocen hoy en día los encajes, tapices y textiles de Dicker-Brandeis, que ya se habían mostrado por toda Europa en diferentes exposiciones de la década de los 30– (Fig. 20).

En ese curso de 1915-1916, Friedl mostró abiertamente su independencia. Su nueva amiga de la Escuela de Artes y Oficios Gisela Jäger (1887-1994), de familia acomodada, nos da una idea del contagioso espíritu libre de nuestra artista: «estaba tan entusiasmada con mi nueva amistad... Empecé a llegar tarde a casa para el almuerzo. O no aparecía en absoluto. Para deleite de Friedl...». (Makarova, 1998, p.12)



«Excepto por una pieza textil hecha durante su estudio con Cizek, las obras de la estudiante Dicker anteriores a los años de la Bauhaus aparentemente no han sobrevivido» (Wix, 2010, p.13).

1916

En este año se produjeron las dos batallas más sangrientas y largas de la Primera Guerra Mundial: la batalla de Somme (1 de julio-18 de noviembre), la que produjo más bajas –un millón– evidenciando la capacidad destructiva de la guerra moderna, y la de Verdún, la de mayor duración (21 de febrero-19 de diciembre) y segunda más letal; ambas consideradas el inicio del fin de la guerra que aún necesitaría de dos años más para dirimir su destino.

En Noviembre murió en paz, en el palacio de *Schönbrunn*, el viejo emperador Francisco José I tras casi 68 años de reinado. Le sucedió su sobrino Carlos, pero el poder se hallaba desde el inicio de la guerra en manos de los militares.

Viena, como muestra Healy (2004), aunque lejana de la zona de combates, sufría sus efectos. La población, además de sentir el hambre y vivir amenazada desde el inicio de la contienda por las enfermedades –generadas o bien por sus habitantes o por los que llegaban a la ciudad, principalmente soldados que volvían del frente y refugiados de la Galizia, judíos que iban ocupando todos sus distritos– sufría la intervención estatal por decreto (por ejemplo se prohibieron las manifestaciones contra la guerra; y a los menores de dieciséis años estar en la calle vagueando o fumando, ir a ver películas poco recomendables para ellos, a bares, a cafés o cualquier otro espacio público de recreo)–; la política que antaño se desarrollaba en las instituciones y que ahora se habían disuelto por la guerra (el ayuntamiento no se volvió a reunir desde 1914 hasta 1916, y a partir de entonces lo hizo en contadas ocasiones, el parlamento había sido disuelto en la primavera de 1914 y no se convocó hasta 1917, y tanto los partidos políticos como sus publicaciones fueron fuertemente censurados), se llevaban a cabo en tiendas, esquinas de las calles, y/o cafeterías.

La fragmentación social iniciada con el cambio de siglo era un hecho y la desconfianza entre las distintas nacionalidades y culturas que componían el imperio anticipaban su desintegración final.

El orden público iba desapareciendo ante una sociedad abatida, en filas interminables, que todo lo veía bajo el prisma de la contienda.

Al final del curso, en ese año, Friedl encontró un nuevo maestro, ideal para su búsqueda espiritual y artística. Uno que supondría un quiebro en su biografía. Su nombre Johannes Itten .



JOHANNES ITTEN EN VIENA

«La guerra aún estaba en su apogeo y la ciudad llena de tensión sombría. Para poder pintar, de nuevo traté de ganarme la vida mediante la enseñanza artística» (Itten 1975, p.6).

Quien escribió estas palabras fue Johannes Itten (anexo 15. 37.), un pintor suizo devoto de la doctrina pérsica Mazdaznan (anexo 15. 38.). (Sistema de enseñanzas para el desarrollo personal que nació en Estados Unidos en los últimos años del siglo XIX y se extendió en los primeros años del siglo XX por el mundo, y con la que entró en contacto en 1906.

Hoy en día, no obstante, ya no existe en Norteamérica ningún centro para su enseñanza. En palabras de Maeztu (2010):

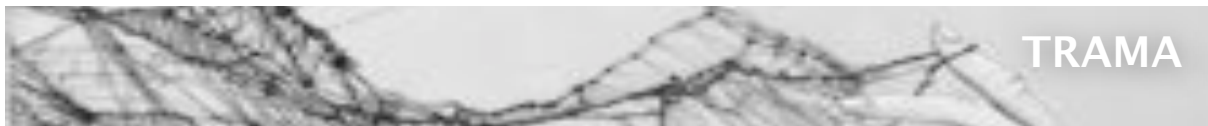
Un híbrido pseudorreligioso creado por un tipógrafo germano-ruso que se hacía llamar doctor Otoman Zar-Adusht Hanish, en referencia a Zaratustra, según el cual el mundo estaba dominado por dos seres primarios: el dios principal, Ahura Mazda, y su adversario Ahrimán, el espíritu del mal. Era una creencia maniqueísta, centrada en la dualidad del bien y el mal, en el contraste, la bipolaridad y la oposición, que buscaba un estilo de vida saludable basado en la comida vegetariana, el movimiento controlado y la predisposición del espíritu para despojarse de sus deseos y pasiones a través de la disciplina. Mientras enseñaba, Itten había descubierto el significado del automatismo en el proceso artístico. Afirmaba que a partir de la meditación se conseguía extraer el fluido más sensible, concentrarse en la pintura y acercarse a Dios. [p.267])

De pelo rapado y vestido con una túnica carmesí (Fig. 21), había llegado a Viena dispuesto a enseñar otro modo de hacer artístico; sus particularidades: experiencia docente, novedad artística y pedagógica, y búsqueda espiritual (anexo 15. 39.).

Itten llegó a Viena en 1916, y para poder dedicarse a la pintura, abrió una escuela que ofertaba algo distinto: una nueva pedagogía artística basada en la recopilación de las nuevas tendencias en la enseñanza —en la tradición del ya mencionado movimiento reformista pedagógico liberal— y que él había acomodado a la específica del arte para que fueran

fecundas. En la capital austriaca iba a poner en práctica todo en lo que creía para poder conseguir que cada uno de sus alumnos hallara su modo original y único de crear.

Friedl Dicker se apuntó desde el inicio; aquello modificó su vida para siempre.



En la escuela no solo descubrió a Itten y su metodología –acorde a sus expectativas y de la que tomó tanto para su trabajo como docente–, sino que conoció a Anny Wottitz (1900-1945) (Fig. 22) –Moller desde 1925–, Margit Téry (1896–1977) (Fig. 23), o Franz Singer (Fig. 24) (anexo 15. 40.), con quienes mantuvo una relación que mantendría la mayor parte de su vida.

Itten recuerda que en su escuela:

Se trabajó sin descanso sobre formas geométricas y rítmicas, problemas de la proporción y de la composición plástica expresiva. Como novedad se encontraban los trabajos con textura y la elaboración de las formas subjetivas. Junto a la enseñanza de los contrarios polares, los ejercicios para la relajación y concentración de los alumnos tuvieron resultados sorprendentes. Reconocí el automatismo creador como uno de los factores más importantes del trabajo artístico. Yo mismo trabajé en cuadros geométricos-abstractos que se basaban en esmeradas construcciones plásticas. (Itten, 1975, p.6)

En el taller citaba a los filósofos orientales de memoria, predicaba la libertad y exigía una estricta disciplina. Había silencio. Nada debía perturbar la respiración. «El trabajo del artista es una obra divina. Ahora sólo unos pocos maestros comprenden la armonía entre los reinos de luz y oscuridad decía el místico Philipp Otto Runge. Itten era uno de ellos y lo transmitía a sus alumnos (Makarova, 1998, p.14).

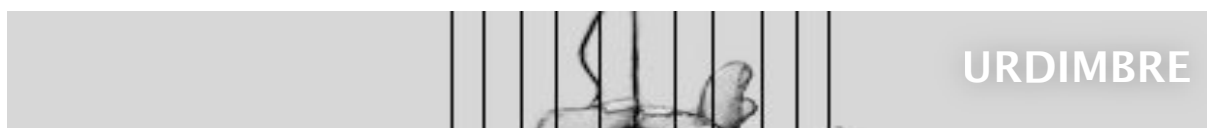
Friedl, pues, pasó de trabajar la expresión espontánea de Čížek a hacerlo desde leyes místicas basadas en la lógica. Sentimientos e impulsos sí, pero sólo como primer paso para acercarse al arte y la vida –inextricablemente vinculados en Itten–. El conocimiento es además indispensable: forma y color, forma y movimiento están conectados. La realidad que vemos debe ser comprendida desde sus elementos constructivos; sus formas más simples deben ser estudiadas, desveladas.

Dicker se sumergió en las propuestas de Itten. De ellas, los ejercicios en los que debían garabatear siguiendo los sonidos emitidos por la voz del maestro, dibujar al dictado su ritmo para después rellenar las líneas con formas, eran sus favoritos (podemos observar a Edith Kramer actuando como lo hacía Friedl en sus clases en una grabación que Elena Makarova

llevó a cabo en la primera década del 2000 [Makarova, 2000]) porque a través de ellos podía observar cómo era posible hallar una lógica en la representación plástica, incluso en lo realizado a través de un trazo automático e impulsivo.

Antes había percibido qué cuadro le gustaba y cual no, pero ahora era capaz de explicar por qué. Con Čížek había entendido que necesitaba un poco más de tiempo para convertirse en una verdadera artista. Con Itten comprendió cuánto tiempo tendría que estudiar para dominar las leyes del arte. (Makarova, 1998, p. 15)

La joven Friedl si no se convirtió a la doctrina Mazdaznan, lo hizo a Itten; de cualquier modo ella también se vistió con las mismas ropas del maestro. Aquella escuela fue un hogar para ella, un espacio para ser entre los 18 y los 21 años, cuando el hambre era grande y el frío intenso. El lugar perfecto para expresar su polar carácter: sus expansiones y contracciones, su alegría y tristeza, su benevolencia y dureza. El espacio donde la vital, pasional Friedl (Edith Kramer a Makarova [1998]: «Era una poseída, increíblemente temperamental, apasionada. O amaba algo o lo odiaba. ¡Y no podía soportar la hipocresía en absoluto!» [p.41]) encontraría a su contrario, el sereno y flemático Franz. En 1918 el joven, delgado y rubio Singer, llegó a la escuela y ella se enamoró profundamente. Franz también, pero él era una artista en tiempos modernos y no podía concebir más que el amor libre de la modernidad en que vivían.



Para el final de la guerra, la pedagogía de Itten era ya considerada en los círculos intelectuales. Así lo atestigua la referencia que sobre él realizó Adolf Loos en su publicación «Orientaciones generales para un oficio del arte» de 1919, y el apoyo que dio a la exposición de las obras de su escuela (Wick [1988] sitúa ésta en Mayo de 1919 [p.82] y Makarova [1998] en 1918 [p.15]) –una exposición que, en palabras de Itten, fue «la primera exposición de arte no figurativo celebrada en la capital austriaca» (Wick 1988, p 82)–.

«Los años de Viena significaron para Itten, como artista y como profesor años de maduración; al final de este periodo su concepto pedagógico estaba tan perfilado y consolidado que en 1919 lo pudo introducir íntegramente en la Bauhaus» (Makarova, 1988, p. 82).



Fig.1: Viena 1913



Fig.2: Edificio de la Secesión



Fig.4: Judith



Fig.3: Gerstl



Fig.6: Tina Blau



Fig.7: Elena Luksch-Makowsky



Fig.9: Ilse Conrat

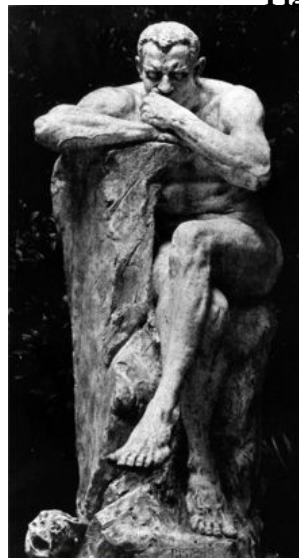


Fig.5: Teresa Ries

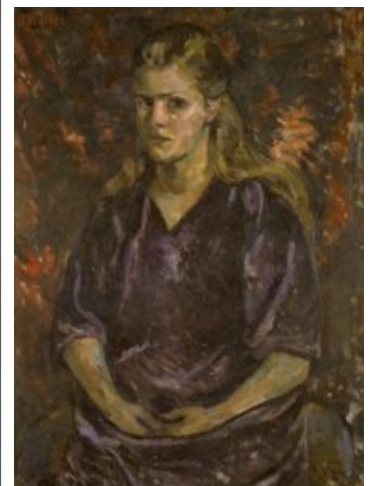


Fig.8: Broncia Koller



Fig.10: Obra de Helene Funke



Fig.11: Obra de Lilly Steiner



Fig.12: Rosa Meyreder



Fig.15: Arma de 1ª Guerra Mundial



Fig.13: Charlotte Schön



Fig.14: Simonetta Vespuccio

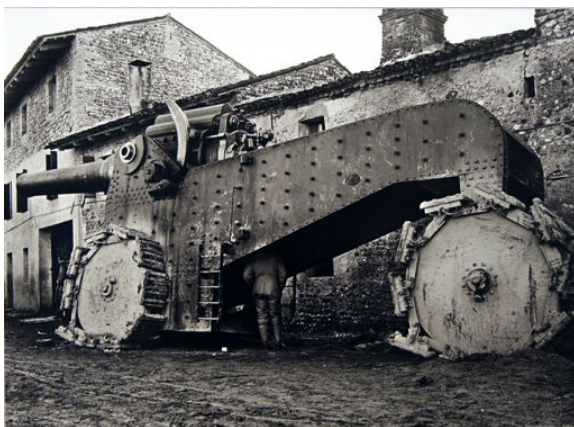


Fig.16: Armamento de 1ª Guerra Mundial

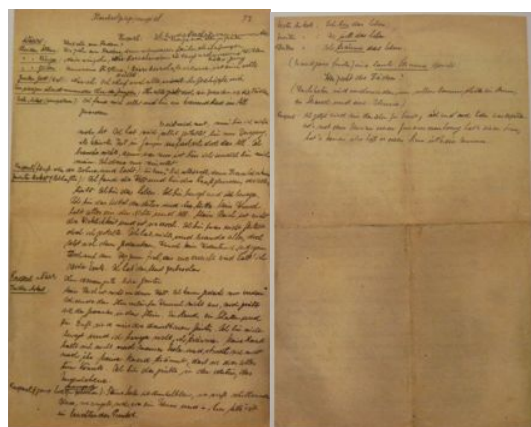


Fig.17: Manuscrito de Barba Azul



Fig.19: Tapiz/Alfombra



Fig.20: Tejido



Fig.18: Retrato de Deutsch



Fig.21: Johannes Itten



Fig.22: Anny Wottitz



Fig.23: Margit Téry y Adler



Fig.24: Franz Singer



7.10. REINICIAR LA VIDA –LA BAUHAUS DE WEIMAR–

Se describe la República de Weimar, la influencia de la primera exposición realizada fuera de Europa sobre la Bauhaus (en Nueva York, en 1938), y la pedagogía de dicha escuela representada en un diagrama circular que a su vez refleja las dos posiciones básicas que la organizaban: la plástica de Itten y la constructiva de Gropius. Se detalla el Curso preliminar o *Vorkurs* y las características de la pedagogía de Itten y su influencia en Dicker-Brandeis. Igualmente se analiza la relación de los métodos para la educación infantil de Pestalozzi y Froebel con los de la Bauhaus en la educación artística.

7.10.1. LA BAUHAUS DE WEIMAR SE ELEVA CON VUELOS UTÓPICOS Y CONTRADICTORIOS

El Manifiesto de la Gropius de 1919 y el grabado de la Catedral de Feininger que lo acompañó sirven para introducirnos en la vida comunitaria de la Bauhaus en los primeros años de su existencia, y sus dos grandes contradicciones: la desigualdad en la consideración de las distintas artes, y la existente entre mujeres y hombres; ellas accedían solo a aquellos talleres considerados apropiados para su género. Se pone nombre a algunas de las artistas de la escuela y se reconoce su existencia y su aportación creativa a ésta, al tiempo que se analizan las posibles razones por las que aquellas artistas han sido relegadas a un segundo plano.

7.10.2. ARTE VIVO, FUNCIONAL, DE LA MODERNIDAD CLÁSICA, DE LA NUEVA OBJETIVIDAD, DEL ESTILO INTERNACIONAL Y DEL NUEVO EDIFICIO

Se muestra el funcionamiento y organización de la Bauhaus para aprender, trabajar y vivir en colectividad; en la escuela la fiesta fue fundamental.

7.10.3. FRIEDL EN WEIMAR

Se narra la vida de Dicker-Brandeis en Weimar, sus aprendizajes, paso por sus diferentes talleres, sus talentos, y su dolor personal ante el matrimonio de Franz Singer con Emmy Heim.

7.10.4. DE PROFUNDIS: SOBRE EL DOLOR Y EL SUFRIMIENTO (WEIMAR, SEGUNDO ESPACIO DONDE PRODUCIR ARTÍSTICAMENTE DESDE EL DOLOR)

Se reflexiona sobre el dolor y el sufrimiento humano, y se indica cómo Dicker-Brandeis, ante el abandono de su pareja, se refugió en el arte para superar su angustia.

7.10. REINICIAR LA VIDA –LA BAUHAUS DE WEIMAR–

La tragedia que siguió a la defunción de la República de Weimar es la que hace tan imperativo su estudio. Como un cuchillo de doble filo capaz de servir para el mal, el llamamiento al carácter mítico de Alemania fue utilizado tanto por los liberales como por los fascistas. La ausencia de una república alemana convincente invitó a la búsqueda de una espiritualidad que condujo no solo a momentos utópicos como la Bauhaus, con sus fines humanitarios, sino también a la devastación infligida por los nazis.

Tori Eggherman, *El nacimiento de Weimar*.

1918

Tras la derrota de la guerra y la abdicación del Káiser, se creó en Alemania una República con capital en Weimar. Nada quedaba entonces de aquella nación que, para principios del siglo XX, se había transformado en la más industrializada y militarizada de Europa.

En el palacio de Versalles, el mismo en el que se produjo la proclamación en 1871 de Guillermo I como Káiser, la incipiente República hubo de negociar las condiciones de su rendición; aquella coronación del siglo anterior inició un periodo de cincuenta años de desarrollo industrial solo comparable al de los Estados Unidos de América (en 1914 Alemania producía el mismo hierro que Francia, Rusia y Gran Bretaña, cuando ésta última, en 1870, producía cuatro veces y media más que Alemania), razón por la cual se consideraba a Berlín y Chicago como escenarios semejantes de crecimiento. El resultado, según Eggherman (2002) de tan impresionante progreso fue que los alemanes se identificaron con su éxito productivo y convirtieron a la eficiencia en su ideal nacional.

La nueva República, consecuencia del desengaño y el hastío de la población hacia la Gran Guerra/Gran Derrota, no supo enlazarse con el “espíritu alemán” generado en los años previos a ésta. Resultado: no existía gobierno que pudiese llevar adelante el nuevo proyecto político; los socialistas peleaban entre sí, los comunistas no alcanzaban acuerdos que los comprometieran con la nueva situación, y los partidarios del antiguo régimen –militares y funcionarios– buscaban el modo de socavarlo. La hiperinflación que se produjo en los años siguientes a la guerra –en 1923 un panecillo costaba veinte mil millones de marcos (Eggherman, 2002)– fue aplaudida por aquellos que buscaban sobre todo su desestabilización: en sus quince años de historia, Weimar contó con diecisiete gobiernos.

Como el rechazo al tratado de Versalles fue lo único que unió a un ala derecha y a una izquierda que no dejaban de asesinar a los partidarios políticos contrarios a su ideología –señalar que los tribunales eran mucho más condescendientes con la derecha que con la izquierda, razón por la que «Adolf Hitler, que debió ser deportado por su papel en un intento de golpe de estado, fue sentenciado a solo cinco años de cárcel y cumplió solo uno. Se le permitió quedarse en Alemania porque “se consideraba” alemán» (Eggherman, 2002, p.37)–, el

pueblo, tradicionalmente de inquietudes místicas y que responsabilizaba a la izquierda de haber perdido la guerra, volvió su mirada al concepto de *das Volk*, lo popular, como forma de hallar el sentido y la unidad perdidos con la rendición; lo popular como salvación, en medio de la desintegración característica y continua de la República de Weimar.

Para el arquitecto Walter Gropius, futuro director de la nueva escuela de arte de Weimar, sin embargo, el sentido no se hallaba en el retorno a lo conocido como anhelaba el pueblo, sino, como consideraban muchos intelectuales y artistas, en crear algo nuevo. Algo, que como escribió durante la guerra, cuando su mundo alemán conocido y admirado se fue disolviendo, ayudara a “reiniciar la vida”. Quizás una nueva escuela de Artes y Oficios que renovara a la anterior a la guerra, y que fuera esta vez dirigida por un alemán (antes de la contienda había existido en Weimar una *Kunstgewerbeschule*, escuela de Artes y Oficios, dirigida por Henry van de Velde –líder en el movimiento de artes y oficios europeos– y Gropius había sido el elegido y recomendado por Van de Velde para dirigirla), conseguiría generar un nuevo orden.

La Bauhaus pretendía combinar el currículo teórico de las academias de arte con el currículo práctico de las escuelas de artes y oficios, en un intento de unificar todas las enseñanzas en el campo del arte y el diseño. El objetivo último era la obra de arte colectiva, el edificio en el que no existen barreras entre las artes constructivas y las decorativas. (Dorner, 1959, citado en Rodríguez Calatayud [2007] p.148)



LA BAUHAUS DE WEIMAR: UNA COLECTIVIDAD SOLIDARIA COMPUESTA POR INDIVIDUOS

Escenario para un enfrentamiento de las ambiciones personales y de grupo, las creencias y convicciones conflictivas, y justificaciones teóricas y políticas.

Éva Forgács.

Cuando en 1938 –cinco años después de la clausura de la Bauhaus– el Museo de Arte Moderno de Nueva York [MoMA], bajo la atenta mirada de Herbert Bayer, Walter Gropius e Ise Gropius, inauguró la exposición “Bauhaus 1919-1928” con la inclusión de obras de más de cien *Bauhäuslers* –los estudiantes de la escuela–, sus comisarios no imaginaron lo que aquella muestra supondría para la historia del arte occidental: ni más ni menos que su inclusión mítica en ella (Bayer, 1959).

El MoMA modificó para siempre la visión que sobre la escuela alemana se tendría en el futuro por dos decisiones tomadas en su presentación al público norteamericano: una, el modo en que sus creaciones fueron expuestas, y dos, el catálogo que se imprimió.

Primero, y respecto a los objetos creados, fueron exhibidos como entes independientes repartidos por las salas según unos criterios que nada tenían que ver con su creación, con lo que se propició que los críticos neoyorquinos pudieran contemplarlos estéticamente y escribieran sobre ellos desde su consideración de “obra de arte” –los críticos de la primera exposición en Weimar, de junio a septiembre de 1923, los apreciaron en el contexto para el que había sido creados: en habitaciones específicas–. Al convertirse en obras del mundo artístico, descontextualizadas y atemporales, perdieron su singularidad; dejaron de ser las creaciones alemanas pensadas tanto desde el específico ideario social de la nueva república de postguerra como para que fueran factibles de ser realizadas por su maltrecha economía –e incluso perdieron las connotaciones de judías, bolcheviques, o degeneradas con las que fueron descritas en Weimar–. Lo que fue creado para una sociedad concreta y realizado específicamente para ella, pasó a convertirse en patrimonio de la humanidad (occidental cuanto menos). Aunque bien es cierto que esta singularidad fue mayor en las primeras etapas de la escuela (la época de los individuos y la valoración de su singularidad) aquella exposición “elevó” las creaciones de la Bauhaus a la categoría estética-artística de obras de arte, a la vez que las “limpió” de cualquier connotación ideológica que no fuera la de su belleza y función.

Por esta distorsión fue posible que se exhibieran en el tiempo en que el congreso americano estaba inmerso en investigar a todo aquello –y a todo aquel– sospechoso de ser comunista. Los organizadores no señalaron el peso de la izquierda alemana en el momento de la creación de la escuela; ni que tras la huida del Kaiser hubo una revolución inspirada en la Revolución de octubre, la rebelión espartaquista de Berlín de 1919 que acabó con el asesinato del representante más importante de la izquierda del país, Karl Liebknecht (1871-1919), y su pensadora más capaz, Rosa Luxemburgo (1871-1919); o que en abril de ese año Baviera se declaró “República Soviética Independiente” y que fue violentamente reprimida –territorio que se convirtió poco tiempo después en la cuna del nazismo–; ni que a pesar de todos estos ataques a la izquierda alemana, persistió el movimiento de los consejeros obreros de gran influencia en los artistas de la escuela, de tal modo que Gropius, su fundador y director, se había convertido pocos meses antes de llegar a Weimar; o que esta ciudad había sellada por el gobierno en un radio de 10 kilómetros para asegurarla contra una izquierda potente que la amenazaba en el momento de la creación de la Bauhaus.

Segundo, y en relación al catálogo de la exposición –con toda la americanización objetual mostrada en sus páginas–, éste se convirtió en la referencia inicial necesaria para todas las investigaciones que empezaron a realizarse sobre la Bauhaus tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, toda vez que el Tercer Reich, desde que clausura la escuela en 1933, había destruido prácticamente todo vestigio en Europa de lo que ésta había representado.

Y tercero, sobre las fotografías que se mostraron en el catálogo de la escuela, de las fiestas, de su vida, éstas fueron realizadas en su mayoría por dos mujeres que se consideraron representantes de una parte de los componentes de aquella colectividad: las artistas Ise Gropius, y Lucía Moholy. Pero esto también alteró la realidad alemana. Las mujeres, mayoría en número en la Bauhaus, habían sido infravaloradas por su condición femenina.

Afortunadamente para nosotros, los estudios que desde entonces se han realizado sobre la más famosa y reconocida escuela de diseño de todos los tiempos son tan numerosos y los documentos, testimonios recuperados y archivados tan profusos –especialmente destacables aquellos que tomaron en consideración tanto el contexto histórico en que nació la Bauhaus, como el de la exposición de Nueva York– que la tarea de imaginar cómo fue aquella primera escuela y cómo se vivió en ella, se nos ha facilitado hoy en día extraordinariamente. (Destacamos la aportación a esta recreación de las exposiciones y documentos de los museos de la Bauhaus en Berlín, Weimar y Dessau).

Con su ayuda nos adentramos, pues, al lugar al que Friedl Dicker se desplazó siguiendo a su maestro Itten (quien, a pesar de no haber sido incluido en el catálogo del MoMA, fue una pieza fundamental en su creación; su arrolladora personalidad chocó con la de otras que se encontraban en aquella escuela, cuya dinámica hostil –la de todas ellas– dio forma a aquel espacio creativo singular).

LA INFANCIA DE LA BAUHAUS. LA BAUHAUS Y LA INFANCIA

Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, la Bauhaus fue adquiriendo proporciones míticas tanto como origen de la enseñanza y expansión de la específica gramática básica visual de las vanguardias, como por la manera en la que todos los que se vincularon de algún modo a ella desarrollaron aquel ideario innovador en el contexto europeo histórico de entreguerras (de 1919 a 1933).

Precisamente por la aportación que la Bauhaus realizó al mundo del diseño y por los reconocidos artistas de la vanguardia que coincidieron en ella, olvidamos que ante todo fue una escuela y que como tal, se organizó para formar a sus alumnos desde una recuperada unidad de las artes, esa que el tiempo había fragmentado.

La Bauhaus no fue una escuela compacta, en ella interactuaron fuerzas cambiantes y a menudo divididas: las de los estudiantes, las de los profesores, las de los administradores e incluso las de la propia sociedad de Weimar en la que estaba emplazada –la infancia de la Bauhaus corresponde a la de la República que la acogió, y ambas corrieron destinos similares: las dos desaparecieron tras numerosas crisis por voluntad del nazismo–.

Como centro de enseñanza contó con su pedagogía, la cual se publicó en 1923 a través de un diagrama circular en el que se condensó el plan de estudios que venía realizándose desde su apertura, cuatro años antes.



ITTEN Y EL CURSO PRELIMINAR, *VORKUS*

Ocupando la totalidad de la parte más externa del diagrama, se situó al Curso Básico, *Vorkus*, requisito previo para cualquier estudio especializado en arcilla, piedra, madera, metal, tejidos, color, o vidrio; y en la más interna, la central, la “construcción”, reflejo del deseo de Gropius de acabar con la separación de las Bellas Artes y las Artes Aplicadas —expresado en el manifiesto fundacional “el fin de todas las artes visuales es la construcción completa”—; entre ambas zonas se hallaba la “Teoría de los materiales y los utensilios”, el “Estudio de la naturaleza”, la “Teoría de los materiales”, las “Teoría del espacio/ Teoría del color/ Teoría de la composición” y la “Teoría de las construcciones y la representación”.

Este esquema circular (Fig. 1) es una joya gráfica que muestra de manera coherente y sencilla la configuración de la escuela, revelando además otros asuntos relativos a los años de su establecimiento y creación: en la periferia el *Vorkus*, curso creado por Johannes Itten (que influyó notablemente, como indica la investigadora Droste [1991] en el resto de talleres, pues tanto Klee, como Kandinsky o Schlemmer participaron en él y recogieron para sus clases su práctica), y en el centro, el ideal constructivo de Walter Gropius.

A lo periférico —lo que era básico y necesario para todos los estudiantes— debían acceder obligatoriamente todos los alumnos, al núcleo, sin embargo solo unos pocos y, además, varones.

En un extremo Itten, en el otro Gropius, unas terminales que además eran opuestas; expresión y razón, intuición y lógica en un mismo centro educativo. Unas fuerzas contrapuestas que en el inicio fueron complementarias, y que acabaron, en tanto proyecciones recíprocas de las respectivas sombras de sus fundadores, por manifestarse como contrarias irreconciliables (la sombra en Jung es el primero de los arquetipos que configura nuestra personalidad, la cual hemos de integrar en nuestro proceso de individuación para ascender al centro superior de la psique. Para integrar la sombra, lo primero que hemos de hacer es reconocer y experimentar los contenidos de nuestro inconsciente personal que hemos reprimido, aquellos que no nos gustan. Por esa represión, la sombra —que no ha sido pues integrada— aflora de diversos modos. Uno de ellos es en forma de proyección, cuando encontramos otras personas que actúan como espejo de ella e inmediatamente las rechazamos por poner de manifiesto esos aspectos de nuestro inconsciente que no queremos reconocer en nosotros mismos); así Itten pasó de ser contratado inicialmente por Gropius a causa de su singularidad, a por ella ser finalmente despedido.

El Curso preliminar era el “curso alma” de la escuela y se mantuvo a lo largo de su existencia en tanto que instruía «en la composición, el color, los materiales y la forma tridimensional que familiarizaban a los estudiantes con técnicas, conceptos y relaciones formales consideradas fundamentales para toda expresión visual, ya fuese escultura, forja,

pintura o rotulación» (Miller, 2002, p.5). Tres eran, según el propio Itten, los objetivos de su curso: 1) liberar las potencialidades artísticas o expresivas de los estudiantes; 2) conocer las leyes de la forma; y 3) determinar la vocación profesional de los participantes.

Solo el *Vorkus* podía asumir la recepción de los primeros estudiantes que llegaron a la escuela sin formación artística alguna –a excepción del “grupo de judíos” que le habían seguido desde Viena–, pues en su mayoría fueron tanto veteranos de guerra que buscaban aprender un oficio con el que subsistir, como jóvenes que necesitaban volver a creer en algo. Con la creación de ese curso, la figura de Itten quedó vinculada para siempre a Weimar.

Para llegar a organizarlo, Itten hubo de ser invitado primero a dar una conferencia sobre “La enseñanza de los viejos maestros” en el Teatro Nacional de Weimar un 21 de Marzo de 1919, y después, que el 1 de junio se produjese la primera reunión del Consejo de Maestros de la Bauhaus; en ella participaron Johannes Itten, Lyonel Feininger (1871-1956), Gerhard Marcks (1889-1981), y profesores de la antigua Escuela Superior de Artes y Oficios de la ciudad.

El inicio del curso escolar se estableció para el 1 de octubre de ese año, 1919, con los talleres y clases de escultura en piedra (Itten), carpintería (Itten), cerámica (Marcks), pintura (Itten), gráfico e impresión (Feininger), dibujo (Itten), anatomía (Itten), encuadernación (Otto Dorfner [1885-1955]), y textil (Helene Börner [1870-1938]) –a éstos se uniría en diciembre uno de orfebrería en oro, plata y cobre–, y un semestre de prueba como curso preparatorio para entrar en los diversos talleres, el *Vorkus*. Fue en éste donde Itten desarrolló, como indica Droste (1991), sus principios pedagógicos: intuición y método; vivencia subjetiva y reconocimiento objetivo; ejercicios de movimiento y respiración para iniciar la clase; búsqueda del ritmo y creación armónica a través del entorno, estructurado, todo ello, en torno a bocetos de la naturaleza y la materia; el análisis de viejos maestros; y la clase del desnudo – estos tres últimos principios fueron los centrales–.

La unidad, plenitud y armonía que Gropius anhelaba con la unión de las artes, Itten las buscó a través de múltiples técnicas que reforzaron y apoyaron su arte a través de actividades agrupadas en los siguientes apartados (Itten, 1975): a) claroscuro; b) teoría de los colores; c) estudios de materiales y texturas; d) teoría y práctica de las formas; e) ritmo; f) formas expresivas; y g) formas subjetivas.

(Gunta Stölzl [1897-1983] escribió en su diario en 1919:

Sus primeras palabras [de Itten] fueron sobre el ritmo. Primero uno debe educar su mano, hacer flexibles los dedos. Hacemos ejercicios con los dedos al igual que hace un pianista. En estos comienzos ya detectamos qué es lo que ocurre a través del ritmo; un movimiento circular interminable comenzado en la punta de los

dedos, las inundaciones de movimiento a través de la muñeca, el codo y el hombro hasta el corazón, uno debe sentir esto con cada marca, cada línea; ni un dibujo más que no sea ni experimentado, ni a medias el ritmo comprendido. Dibujar no es la reproducción de lo que es visto, sino hacer lo que uno siente a través de estímulos externos, naturalmente internos también, que fluyen a través de todo el cuerpo; entonces reemerge como algo completamente personal, como una especie de la creación artística, más simple, como vida palpitante. [Stölzl, (s.f.)]

El era un ser creativo que, al igual que Gropius, sus colegas y alumnos, quería dar respuestas originales a los tiempos de profunda transformación en los que vivía, proponer nuevas formas de expresión artística y conseguir que el arte volviera a vincularse a la existencia y lo cotidiano de todos los seres humanos –no sólo a la de las personas adineradas, tal y como había sucedido durante siglos con las obras surgidas de las Academias–; un nuevo arte para un hombre nuevo.

Para conseguirlo traía una nueva pedagogía que se había gestado y experimentado en Viena, y que la que la joven Dicker había recibido. (El 20 de octubre de 1916 Itten ya había escrito en su diario sus bases para una nueva escuela:

Estado, forma y color están conectados. El cuadrado representaría la muerte, el negro, rojo oscuro. El triángulo la paz, el blanco, amarillo claro. El círculo lo que no acaba, siempre azul. Forma y movimiento están conectados. El cuadrado está marcado por un tono tranquilo, el triángulo por un fuerte contraste de direcciones, y el círculo por el movimiento [Smith, 2010, p.170]).

LLevó a la Bauhaus las propuestas milenarias de un Oriente –hoy familiar– en el desarrollo de la atención consciente, para una formación artística que consideraba no podía ser enseñada, sino solo ejercitada por la receptividad de los sentidos –los mismos que la sociedad y la cultura habían inutilizado–; éstos podían ser entrenados para, desde la comprensión de lo que acontece en la superficie de lo material, alcanzar la comprensión de su característica primaria. El objetivo: expandir la consciencia del artista, despertar sus sentidos y favorecer su desarrollo como ser humano/artista para que pudiera dar forma a lo emotivo. El método: meditación, reflexión, respiración, ejercicios físicos –*asanas* de yoga entre ellos– y dietas vegetarianas.



Friedl asistió a las clases de Itten en Viena porque la esencia de sus enseñanzas no le eran ajenas: sabía de la trascendencia del arte. Cuando le conoció era una chica de 20 años en búsqueda –de sí misma, del arte, de la vida– que había iniciado su juventud fuera de casa, sensible y sociable. Combinaba la soledad requerida para crear, con la compañía de sus amigos –con los que compartir su amor por el mundo artístico, tomar algo y estrechar aquellos lazos afectivos que no fueron posibles de establecer en el hogar familiar–. Dicker-Brandeis siempre gustó –si no necesitó– de estar acompañada por un grupo humano que la quisiera, al que querer y con el que crecer: demostró a lo largo de su vida poseer un evidente sentido de pertenencia a los grupos humanos; primero al de los amigos artistas, después al de los antifascistas –con su afiliación y trabajo en el partido comunista austriaco y checo–, y por último al de la población infantil de Theresienstadt.

Cuando se apuntó en Viena a las clases de Itten (Makarova indica que en 1916, e Itten en una carta de recomendación, parece ser que confundido, en 1918) había dejado atrás una adolescencia que siempre implica deseo de reconocimiento por los iguales y búsqueda de identidad personal, y estaba en disposición de confrontarse socialmente como sujeto; este importante tránsito lo hizo de la mano del arte y de una iniciación espiritual que para ella no estaba identificada necesariamente al Teosofismo o a la práctica de Mazdaznan –sabemos por Makarova (1998) que fue practicante de la doctrina el tiempo que estuvo con Itten, pero por lo leído, no se hizo seguidora de la doctrina de su maestro, sino que se interesó por las aportaciones espirituales que le ofrecía; por el reconocimiento de que en el ser humano existe otra realidad, esa que el periodo mecanicista en el que se había formado negaba: un estado de conciencia unitivo, espiritual, trascendente que conocía por su experiencia artística, y que determinadas prácticas aprendidas de Itten le ayudaron a desarrollar. (La doctrina Mazdaznan «pretendía trascender la religión y la filosofía» [Schmitz, 2000, p.120]. «La religión tiene que ver con costumbres sociales y tiene un gran poder de control social. El arte libera, está más cerca de la fe» [Gomá 2013] – esto es, de las ultimidades de la vida– y Friedl fue una mujer de fe, por eso no se adscribió a religión alguna).

El filósofo Javier Gomá (2013) afirma que la modernidad –la que se inició en el Renacimiento y que el Holocausto iba a terminar cuestionando– había posibilitado a los occidentales ser una individualidad y al mismo tiempo estar en el mundo, o lo que es lo mismo, ser conscientes de su individualidad y de su muerte (afirma este autor que la muerte es una creación moderna porque con la modernidad aparece la totalidad del individuo –su conocimiento de dignidad incondicional por ser humano–, frente a la totalidad del cosmos –como había sucedido durante años y que implicaba que cuando un ser humano moría el cosmos permanecía invariable–).

Ser una individualidad y al mismo tiempo estar en el mundo conscientes de nuestra muerte implica la necesidad del sentido de la vida –tema que surge igualmente con la

modernidad– y Dicker-Brandeis lo halló en el arte, no ya exclusivamente como sostenedor de su ser biográfico, sino sobre todo como universal antropológico que le permitía estar en contacto con su esencia y que al mismo tiempo, como expresión humana, le remitía a lo valioso de la suya propia, singular, genuina. «La individualidad es lo que enriquece el mundo», dice Gomá (2013), y añade que «lo valioso es lo que cuando muere, empobrece. Cuando un individuo muere, se ha perdido algo valioso que es lo individual»; pero nuestra artista sabía que su expresión no era valiosa por su individualidad, sino por lo universal trascendental que se halla en el arte y que es expresión de armonía, unidad y belleza, categorías que otorgan veracidad al arte –arte, que frente a la mayoría de las religiones, acompasa «a la educación sentimental de los corazones de cada época, porque por eso es veraz» (Gomá 2013) –.

Si como afirma este filósofo, las verdades deben ser verosímiles, Itten ofreció en Viena a nuestra joven artista una enseñanza viable y creíble en relación a su saber.

Como creadora plástica, había experimentado desde su niñez los estados de conciencia que se alcanzan con la creación artística: el arte había sido para ella la forma natural de trascendencia; por eso pudo sumergirse en las propuestas de Itten en su ciudad natal. Todo lo que le ayudara a desarrollar su creatividad sería bueno para ella: nada más sugerente para una mente curiosa y ansiosa por aprender que bucear por territorios desconocidos/sabidos, intuitivos/experimentados. Para Friedl el arte poseía una dimensión que le permitía estar en contacto con su esencia; era ese espacio donde hallarse, donde hacer silencio y encontrar respuestas o calmar angustias, de fundirse con lo que le rodeaba aprehendiendo los objetos físicos de su entorno para hacerlos propios, de sentir que la realidad y sus percepciones eran aspectos de una totalidad, de desarrollar una mirada libre de juicios, de sentir amor amando lo que hacía: de encontrar esa armonía, bondad y unidad que tanto anhelaba. Y como el desarrollo de su maestría técnica favorecía el acceder más profundamente a ese espacio estético-empático, al haber encontrado en las clases de Itten al profesor con el que aprender técnicas tanto artísticas como de desarrollo espiritual, a un grupo de grandes amigos, y al amor con el que sentirse completa (la unidad, siempre buscando la unidad), cuando aquel fue contratado para trasladarse a Weimar, lo siguió con sus 15 compañeros vieneses.

Weimar quedó también afectada de la personalidad del maestro suizo –para quien «la expresividad salía del sentimiento y la creatividad nacía del conocimiento de uno mismo» (Maeztu, 2010, p.300)–, de su interés en el expresionismo, en la infancia del arte, y en la infancia misma.

INFANCIA

Si con Itten Friedl se zambulló en la educación progresista, en el amor por los viejos maestros, y en el arte infantil, con Paul Klee se introdujo plenamente en el amor al arte de los niños.

Sin su paso por la Bauhaus es difícil imaginar cómo hubiera podido desarrollar tanta comprensión de la infancia en relación al arte, porque en aquellos primeros años de la escuela, ésta era una pieza fundamental que articulaba mucho de lo que allí acontecía. Y es que como escuela, la Bauhaus ajustó para la formación artística técnicas pedagógicas utilizadas hasta entonces exclusivamente con niños, lo cual vincula a la primera Bauhaus con el movimiento de los *Kindergarten* y la educación progresiva (Anexo 15.44.).

Esta relación entre infancia y Bauhaus ha sido detenidamente examinada por Miller (2002) quien ha mostrado la relación existente entre los métodos para la educación infantil de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y Friedrich Fröbel o Froebel (1782-1852) y los de la Bauhaus en la educación artística.

El aspecto más visible de esta conexión son los elementos básicos –e identificativos– utilizados por la Bauhaus –y fundamentales en la teoría del movimiento moderno que se inicia en ella–: el triángulo amarillo, el cuadrado azul y la circunferencia roja (Fig. 2). Estos son los mismos que Froebel utilizara como sus elementos geométricos simples y colores primarios para los juegos de los jardines de infancia. Los dones y ocupaciones pensados para la infancia (Fig. 3) –nombres de las técnicas de enseñanza creadas por este autor–, desarrollaron en la escuela una abstracción centrada en formas y colores esenciales, irreductibles. Itten profundizó en y por ellos con técnicas que tenían como fin la liberación de la creatividad de los alumnos; a través de su metodología buscaba el retorno al tiempo de la infancia y a su mirada primera, libre de prejuicios. Se trataba de “deshacer” lo que los alumnos traían aprendido; de devolverles a su originario estado de inocencia, para desde él desarrollar su expresión artística –una voluntad en consonancia con la valoración del niño como artista, propia de las visiones más avanzadas de la época, de sus prácticas de yoga y meditación, y directamente vinculada con las formas de Froebel–.

Al igual que otros autores que «en la Europa germanoparlante de la época, definieron el dibujo como una forma de escritura paralela a la alfabética» (Miller, 2002, p.6) Froebel y Pestalozzi –que establecieron la enseñanza del dibujo como área necesaria para el desarrollo infantil– crearon métodos basados en un código gráfico reductivo –como el “Manual de dibujo” de Ramsauer (1803) o el “ABC del *Anschauung*” (El ABC del percibir) de Pestalozzi y Buss (1803)– que buscaban no solo identificar y simplificar las formas de la naturaleza para que el mundo visual fuera además de asimilable para el niño gracias a la utilización de estrategias analíticas –con resonancia en Klee, Itten y Kandinsky– como para que pudiera llegar a su descripción figurativa; que consiguieran con ellas realizar representaciones programáticas de la forma –produciendo interesantes motivos repetitivos de líneas horizontales, verticales, diagonales y arcos, tan del gusto de la Bauhaus–.

Los análisis de las formas en la Bauhaus también se realizaban con retículas –basta con mirar los apuntes de Paul Klee y sus obras artísticas– que se asemejan a las cuadrículas/

retículas diseñadas por Froebel –basadas en los métodos anteriores de puntos y redes– para producir transposiciones de diseños planos –que no tridimensionales como hacían los artistas del siglo XVI– y por las que, al tener una numeración para los puntos o los ejes, el maestro podía dictar los dibujos a sus alumnos, simplificar las formas naturales y enseñar a escribir en ellas: escritura y dibujo considerados de forma semejante.

El retorno a la infancia –con la enseñanza antiacadémica y de elementos formales basada en métodos dirigidos a la educación de niños, seres valiosos como “semillas” que había que cultivar y cuidar– fue “figura” en la Bauhaus. Sin embargo, el “fondo”, la infancia real en la República de Weimar, era menos tierno; a causa de la guerra, ésta se encontraba repleta de niños sin hogar y con un sistema escolar que alentaba a los hijos de los obreros y de las clases bajas a abandonar la escuela a la edad de doce años para incorporarse al mundo del trabajo, mientras que a los de las clases medias y adineradas se les dirigía para que completaran una formación universitaria.

Posiblemente fue por esta razón que muchos niños de las clases más desfavorecidas participaron en la Revolución de Noviembre de 1918; producto de su falta de cuidado y del abandono social que experimentaban, los adolescentes se asociaron en diferentes grupos politizados de la derecha y la izquierda. Dichos grupos jugarían un papel fundamental en los años de preguerra de la Segunda Guerra Mundial.



7.10.1. LA BAUHAUS DE WEIMAR SE ELEVA CON VUELOS UTÓPICOS Y CONTRADICTORIOS

Deseemos, imaginemos, creemos juntos la nueva construcción del futuro.
Walter Gropius. Manifiesto. Abril de 1919.

LA UTOPIA DE GROPIUS

El manifiesto de Gropius, aunque no es un documento político, denuncia el sistema económico que rodeaba al arte de su tiempo. Con la declaración de que “el arte no es una profesión”, desacreditó el modo establecido en Occidente durante siglos y que había llevado a los artistas al encumbramiento o a la marginalización social.

Ante la desintegración de la Alemania prusiana que culminó en el fin de la guerra, Gropius pidió la unión de los artistas para conseguir con todas las artes visuales construir “el edificio completo” del arte –como sucedió con los gremios de la Edad Media, cuando los

artesanos y artistas trabajaban unidos con la noble función de levantar y decorar catedrales— y a través de él, la configuración general de un mundo más humanizado; objetos nuevos para un nuevo hombre.

En el Manifiesto, el lenguaje de cooperación revela su afinidad con la retórica de izquierdas del momento, y el grabado de Lyonel Feininger ilustra con una brillante catedral expresionista y socialista este arte total (Fig. 4).

(La catedral gótica representó la realización del deseo de la gente por una belleza espiritual que iba más allá de la utilidad y la necesidad; simbolizaba la integración de la arquitectura, la escultura, la pintura y la artesanía. Gropius estaba profundamente interesado en el potencial simbólico de la arquitectura y la posibilidad de un estilo de diseño universal como un aspecto integrado de la sociedad. [Meggs, 2011, p.310])

Sin embargo, esta catedral del arte desplazó la utopía socialista a una artística, pues si atendemos al lenguaje marxista que utilizó Gropius cuando declaró que con la Bauhaus iba «a crear un nuevo gremio de artesanos sin las distinciones de clase que levantan una barrera arrogante entre el artesano y el artista» (Manifiesto, [s.f.]), lo que hizo fue transmutar la lucha entre el capital y el trabajo en la de las bellas artes y la artesanía, más fácil de llevar a cabo tras la experiencia de las sucesivas derrotas de la izquierda alemana. Fue a través de la enseñanza cooperativa en los talleres de un “maestro técnico” —artesano que enseñaba las habilidades del oficio— con un “maestro de la forma”—artista— como intentó llevar a cabo su quimera.

Con ese deseo de alcanzar en un tiempo moderno la unidad de las artes como en el pasado, se hicieron experimentos con apariencia científica cuya influencia mítica afectó a generaciones de artistas; afirmaciones que estaban bien lejos de su tiempo racionalista, pues en realidad los primeros y principales maestros de la forma escondían en sus demostraciones empíricas explicaciones antropológicas —como las de Kandinsky—, o filosóficas y religiosas orientales —como las de Itten—, o de la tradición espiritual alemana —como las Klee y las teorías del crecimiento de Goethe—. No fue hasta 1921, cuando Van Doesburg (1883-1931) se instaló en Weimar con su filosofía *De Stijl*, recibiendo en su casa a profesores y estudiantes de la Bauhaus (Van Doesburg influyó notablemente en la escuela aunque nunca fue contratado pues Gropius le consideraba, como afirma Meggs [2011] «demasiado dogmático en su insistencia en la estricta geometría y un estilo impersonal», razón por la que «se opuso a la creación de un estilo Bauhaus o la imposición de un estilo de los estudiantes [p.310]), cuando se produjo la reorientación de la escuela —precisamente por esa influencia en los profesores y estudiantes Itten perdió su espacio expresionista—, y se pasó del lema inicial “una unidad de arte y artesanía” al de “arte y tecnología, una nueva unidad”. (La Bauhaus puede ser vista en

las siguientes fases atendiendo a su evolución: la artesanal e individualista [1922-1923], una primera fase de producción constructivista y de acentuación de lo formal [1922-1924]; otra de introducción, centrada en lo funcional y en el acabado industrial, con apoyo de la publicidad [1924-1927]; una cuarta orientada tanto hacia lo analítico como a lo materialista y guiada por la producción [1928-1930] y, por último, aquella en la que el énfasis se puso en la calidad del material y la fabricación dentro de una escuela de arquitectura [1930-1933] [Museo de Arte Reina Sofía, 1988]).

Aquel primer deseo utópico de Gropius atrajo a las mentes más brillantes de la época para enseñar en su escuela, sin embargo, en un país para el que las credenciales académicas eran históricamente fundamentales, solo Itten tenía experiencia pedagógica y títulos universitarios. El resto fue producto de la puesta en común de diferentes creencias y personalidades. Y es que si algo caracterizó la Bauhaus fue su vida comunitaria.

Profesores y estudiantes viviendo en comuna —en la historia de la Bauhaus, diez profesores y todos los Jóvenes Maestros se casaron con estudiantes (Siebenbrodt, Schöbe, 2009)—, compartiendo el mismo comedor, la misma comida —con más ingredientes de la dieta de la filosofía Mazdaznan que nutrientes—. Gropius había puesto el énfasis en la vida práctica de la escuela sobre la artística con el fin de unir en una sincera comunidad y sobre bases amigables (Fig. 5); unión no solo en un sentido artístico, sino sobre todo, humano (Manifiesto, [s.f.]).

Para llegar a ser un artista hay que ser un artista, y con el fin de convertirse en uno cuando uno ya es uno, se llega a la Bauhaus, para hacer de ese "artista" un ser humano de nuevo: esta es la tarea de la Bauhaus. (Ottie Berger, 1928, citado en Makarova, 1998, p.18)

Aunque Gropius había presentado a los jóvenes desencantados de la Europa Central de la posguerra la utopía de una escuela para la igualdad, tanto entre las artes mayores y las menores, como entre hombres y mujeres, no fue así en realidad, especialmente en Weimar.

De todos los conflictos y paradojas de la escuela, probablemente la consideración desigual entre artes y géneros fue la más evidente a nivel institucional.

Así por un lado, aquella declaración inicial de que con la Bauhaus quedaba superada la tradicional separación entre arte y artesanía, quedó empañada cuando Gropius destinó a los artistas plásticos para los puestos privilegiados de la escuela negando a los maestros artesanos su representación en el Consejo de Maestros de la escuela, órgano que tomaba las decisiones sobre su funcionamiento (esta lucha se mantuvo siempre, pero con el traslado de la escuela a Dessau en 1925 quedó disimulada ante el giro funcionalista que tomaron sus creaciones —aparente y definitiva unión entre maestros de la forma y maestros artesanos—); y por otro porque arte y artesanía se separaron, de hecho, basándose en nociones tradicionales del “genio

masculino” que otorgaban a la mujer una posición marginal en la escuela. Lo que era aparentemente democrático se sustentaba sobre la división en categorías como:

Las Bellas Artes (*Kunst*), tales como la pintura y la escultura; artes y oficios (*Kunstgewerbe*), como la cerámica y tejeduría; y la artesanía (*Handwerk*), como la carpintería. Pero es que además, estas categorías tenían género: el arte elevado y la artesanía fueron dominios de los hombres, mientras que los artes y oficios fueron ocupaciones femeninas con un estatus comparativamente menor. Mientras los estatutos de la primera Bauhaus, tales como sus políticas de admisión, prohibían explícitamente la discriminación sexual contra las mujeres, la táctica de la Bauhaus, de facto, lo hizo. (Baumhoff, 2001, p.19)

Ciertamente las definiciones de arte y artesanía, y el anonimato en la Bauhaus, a menudo se cruzaban con aquellas de género (Smith, 2010, p.180).

Anja Baumhoff (2001), investigadora de las mujeres de la escuela, ha puesto de manifiesto con sus descripciones cómo su currículo y su estructura organizativa mantenía en un grado notable, las relaciones de género tradicionales en Alemania consistentes en la aceptación de una superioridad masculina y la subordinación de una femenina.

La mitad de los alumnos que se inscribieron el primer año fueron mujeres, y Gropius se alarmó considerando que la afluencia femenina podía convertir a la Bauhaus en un centro menor, una escuela de Artes y Oficios para mujeres –razón por la que el director buscó la manera de restringir su acceso y número en las convocatorias siguientes, consiguiendo que el acceso fuera de solo un tercio en los años posteriores–. Para evitar que sus temores se hiciesen realidad, derivó a los estudiantes masculinos a aquellos talleres que consideró más aconsejables para los hombres, –los relacionados con la arquitectura, como el de carpintería, en el que estuvo Franz Singer y en el que en los primeros años se produjeron piezas tan conocidas como la “Silla africana” de Marcel Breuer (Fig. 6); o metal, pues no existió uno de arquitectura propiamente hasta 1927, sin que se sistematizara en el currículo académico hasta 1928 con la llegada a la dirección de la Bauhaus de Hannes Meyer (1889-1954) (Rodríguez Vadillo, 2010, p.361)–, mientras que a las estudiantes femeninas las dirigió a aquellos que consideraba más convenientes para ellas. A éstas no se les aconsejaba acceder a determinados talleres orientados a la arquitectura –en realidad no se les permitía, tal y como manifestó Walter Gropius en una carta a Anny Weil del 23 de febrero de 1921:

Según nuestra experiencia no es aconsejable que las mujeres trabajen en los talleres de artesanía más duros, como el de carpintería, etc. Por esta razón, en la Bauhaus se va formando cada vez más una sección de carácter marcadamente femenino que se ocupa principalmente de trabajar con tejidos. Las mujeres

también se inscriben en encuadernación y alfarería. Nos pronunciamos básicamente en contra de la formación de arquitectas (Baumhoff, 2000, p.102)—, y se las derivaba a la clase de textil —concebido desde el principio como uno de marcado carácter femenino por la ancestral vinculación entre tejeduría y mujeres—, al de encuadernación o alfarería, ambos de marcado carácter manual.

No obstante hay constancia de que hubo un alumnado femenino en todas las disciplinas y que, como afirma Rodríguez Vadillo (2010) esa presencia, a pesar de todas las dificultades y prejuicios, «las capacitó para trabajar profesionalmente en todos los ámbitos que allí se enseñaban» (p.359). Aunque esta autora considera que fue así porque o bien asistieron como oyentes, o lo hicieron «claramente como ‘intrusas’ al margen de su taller oficial en el que estaban matriculadas» (p.359), hubo además otra vía: la de la recomendación del Maestro, que reconociendo las cualidades excepcionales de la estudiante, le abría las puertas al taller que deseaba entrar oficialmente. Tal fue el caso de Friedl Dicker-Brandeis, quien pudo matricularse en el de metal dirigido por Oskar Schlemmer (1888-1943) porque era amigo personal de Itten. (De hecho uno de sus trabajos en ese taller fue destacable, como muestra el siguiente texto de 1927 del crítico de arte Hans Hildebrandt; se trata de una obra hoy perdida, pero que podemos observar en fotografía (Fig. 7) y de la que el crítico escribió:

La composición escultural Sta. Ana, obra de Friedl Dicker, posee rasgos completamente diferentes. Friedl Dicker pertenece a las más multifacéticas y originales de las mujeres talentosas de hoy en día. Gracias a la muy contemporánea coloración y construcción, la obra parece ser un detalle arquitectónico. La combinación de materiales [tales como el níquel, el acero negro, el bronce, el vidrio, y la laca blanca y roja] es tan inesperada como las formas de los cuerpos humanos en sí mismos – [los cuales son contruidos a partir de tubos, esferas y conos]. La espontaneidad de la naturaleza femenina [nuevamente aparece lo supuestamente femenino contemplado incluso por un buen amigo de la artista, como lo fue Hildebrandt] habiéndose repentinamente convertido en radical, se libera de todo lo que frena su energía, y con valentía se adelanta en este trabajo, el cual es más que simplemente un experimento interesante. [Makarova, 1998, p.29])

Con esta tercera vía de acceso para las mujeres —la de la recomendación—, se fomentaron aún más las intrigas que estaban aconteciendo dentro de la Bauhaus.

Ante la demanda educativa de las mujeres, parece que el Consejo de Maestros resolvió del siguiente modo cronológico: en 1919 creó el departamento de Mujeres para atender sus demandas; en 1920 Gropius “sugirió” que se limitase su número de matrículas; en el segundo semestre de ese año se pasó una circular en la que se les recomendaba que fueran al taller de tejidos y que no se hicieran “experimentos innecesarios” matriculándose en el taller de

carpintería y madera, básicamente «por dos cuestiones, por su salud y por la salud del taller de carpintería» (Rodríguez Calatayud, 2007, p.162).

«Es sorprendente que con esta segregación de las mujeres en talleres específicos y la renuencia de los instructores para alentar a las mujeres a unirse a otras clases, más "masculinas", incluyendo la pintura y la arquitectura» (Deshmukh, 2004, párr.5), las mujeres crearan tanto y de tanta calidad.



LAS MUJERES DE Y EN LA BAUHAUS

Las mujeres de la Bauhaus y sus creaciones han sido las grandes olvidadas durante años. Sólo los nombres de Gunta Stölzl (1897-1983), Anny Albers (1899-1944) y Marianne Brandt (1893-1983) fueron mencionados desde el cierre de la escuela; el resto de notables artistas que pasaron por ella cayeron parcial o totalmente en el olvido. Hoy en día, además de las mencionadas, se reconoce en la literatura especializada los nombres de sus maestras Gertrud Grunow (1870-1944), Helene Börner (1870-1938) o Ida Kerkovius (1879-1970); de las artistas que trabajaron la cerámica a Margarete Heymann-Loebenstein-Marks (1899-1990) y Marguerite Friedländer-Wildenhain (1896-1985); de las pintoras multifacéticas – diseñadoras gráficas, escultoras y escenógrafas– a Ilse Fehling (1896-1982), Friedl Dicker-Brandeis (1898-1944) y Lou Scheper- Berkenkamp (1901-1976); de las diseñadoras de interiores, muebles, juguetes y de metal a Lilly Reich (1885-1947), Alma Siedhoff-Buscher (1899-1944) y Marianne Brandt (1893-1983); de las maestras de fotografía y cronistas a Florence Henri (1893-1982), Grete Stern (1904-1999), Ise Gropius (1897-1987) y Lucia Moholy (1894-1989) (Seissler, 2009).

Maud Levin (1993, citado por Deshmukh, 2004) describe la fluidez y ambigüedad de las mujeres de la Bauhaus a través de una analogía entre la “nueva mujer alemana” de los años veinte y la técnica del fotomontaje:

Cualquier intento de inferir una definición uniforme de la Nueva Mujer [...] da lugar a una composición inconexa de fragmentos de representación mal ajustados. Y, de hecho, considerar a la Nueva Mujer como un montaje, una yuxtaposición de fragmentos alegóricos, es capturar a la perfección la difícil alianza de las mujeres con la modernidad en la Alemania de los años veinte. (párr.2)

Las esperanzas y deseos de cambio de aquellas mujeres, se hallaron inmersos en un conservadurismo cultural disfrazado de reforma y progreso, y debido a la escasez de sus testimonios, poco se sabe sobre sus ideas acerca de su posición como compañeras, amantes o mujeres “de” los varones. En realidad hubo numerosas relaciones en la escuela y muchas de las creadoras realizaron sus trabajos junto a sus parejas, sin embargo ellas fueron relegadas a

un segundo plano. ¿Quién recuerda hoy que la famosa silla Barcelona de Mies van der Rohe fue diseñada conjuntamente por su colega y amante, la arquitecta Lilly Reich? Ella, que poseía un espléndido currículo (había trabajado con Josef Hoffman [1908], había sido la primera mujer miembro del consejo de la *Deutsche Werkbund* [1920], y hasta 1926 había mantenido abierto su propio estudio de diseño con gran éxito), se trasladó a la Bauhaus cuando van der Rohe se convirtió en su director (1930-1933) –previamente había sido nombrada junto a este arquitecto directora artística de la sección alemana de la Exposición Universal de 1929 en Barcelona, pabellón que es considerado hoy en día como una obra maestra de la arquitectura moderna–, y en 1932 fue nombrada directora del taller de interiorismo, decoración y textil de la Bauhaus de Dessau y luego en la de Berlín. Una vez rota la pareja en 1938 –tras trece años de relación– continuó de profesora en diversos centros pero dejó de estar en la vanguardia creativa.

¿Quién a Ise Gropius, que al casarse con Walter Gropius abandonó su carrera independiente para ponerse al servicio de la Bauhaus como secretaria, editora y organizadora como “igual” de Gropius y que continuó promoviendo su trabajo e ideas tras enviudar en 1969? ¿La que en 1979 fue hecha miembro honorario del Instituto Americano de Arquitectos en reconocimiento a sus servicios a la arquitectura? La mujer que entregó su existencia al proyecto de la escuela –hasta el punto de que en 1986, en una entrevista, manifestó que «la idea de la Bauhaus se volvió mi segundo self. Una vez que eras infectada por ella, tenía efectos en cada aspecto de tu vida» (Ise Gropius [Frank], [s.f.]–, y por cuya entrega, el Gobierno de la República Federal alemana le otorgó en 1977 la Cruz al Mérito por su apoyo a la construcción de los archivos de la Bauhaus de Berlín –en donde corrigió los planos de su marido y realizó numerosas fotografías con la calidad que la caracterizaba–.

¿A Lucía Moholy, compañera de László, quien además de documentar las creaciones y edificios de la Bauhaus, realizó «hasta comienzos de los años 30 todos los trabajos de laboratorio para las fotografías y fotogramas de László Moholy-Nagy» (Valdivieso, 1998, p. 214)? Lucía pagó medio siglo después un precio muy alto por la falta de ambición de la que, como ella misma declaró, carecía en los años en la escuela:

Creo poder afirmar con toda franqueza que en aquella época no estaba guiada por ninguna ambición en general y en todo caso ésta jugaba un papel mínimo. Lo que me interesaba eran los objetivos. En esto me centraba plenamente y mis críticas se dirigían en este sentido. El ‘objetivo’ constaba entonces de tres componentes: a) las aspiraciones y los objetivos del artista M.-N. b) Las aspiraciones y objetivos de la Bauhaus. c) Mi trabajo al servicio de a) y b). (Valdivieso, 1998, p.213)

Conocer la falta de ambición en estas mujeres facilita el trazado de un mapa en el que Friedl Dicker-Brandeis no sólo habitó, sino en el que es fácilmente localizable.

Desde nuestra disposición actual –afectada por la óptica de las visiones feministas surgidas en los años 70–, interesada en el reconocimiento de las artistas como individuos con aportaciones inestimables al mundo del arte y que han sido ignoradas/silenciadas por los discursos dominantes, el lugar que voluntariamente adoptaron dentro de la escuela (auxiliares al servicio de sus parejas o de la propia institución), tal y como reflejan sus propios testimonios, –posición que fue aprovechada por la historia para arrinconarlas en el anonimato no buscado, pues su falta de ambición no equivalía a un deseo de ser desconocidas–, es cuanto menos extraordinario. Un “fuera de” lo frecuente, que parece no era tal en aquel momento.

Cuando Friedl afirmaba que no le interesaba su naturaleza femenina en relación con su creación, cuando observamos su relación laboral y creadora en el taller que compartió con su compañero de estudios de Viena y Weimar Franz Singer, apreciamos que para ella, como para la mayoría de las mujeres de la Bauhaus, el deseo de cambio social, del papel del arte y el artista en la sociedad (independientemente de su sexo) era la motivación para participar en la escuela.

Así, al silencio al que han sido sometidas las creadoras de la Bauhaus y sus creaciones durante décadas, tanto por las visiones patriarcales de los historiadores del arte (sirva como ejemplo Gertrud Grunow [1870-1944] que llegó de la mano de Itten para enseñar música y apoyar sus ejercicios físicos. Con él colaboró en lo que llamaron “Enseñanza de la Armonía” como parte, originalmente, de los primeros cursos de gimnasia rítmica. Sus experiencias con Itten pueden considerarse la base de la interactividad entre el arte plástico y musical que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX. Grunow, que trabajó con el título de “Maestra extraordinaria”, no ha sido reconocida en su valía, ni siquiera por Rainer Wick [1988], el primero que estudió de forma sistemática la pedagogía de la Bauhaus.

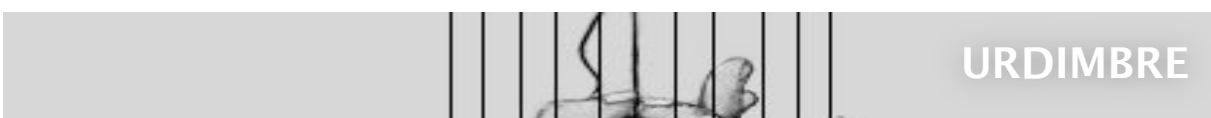
Sin embargo, para la primera escuela, seguramente la menos mítica y la más humana – con sus pasiones, contradicciones, encuentros y desajustes– su enseñanza era considerada tan necesaria que Gropius modificó los estatutos en enero de 1921 para introducir su trabajo. Una profesora con una labor tan importante, que el profesor de teatro Lothar Schreyer [1886-1966] escribió: Ni la enseñanza preparatoria, ni la enseñanza principal hubieran podido ser dispensadas con éxito sin Gertrud Grunow, y sin ella la Bauhaus no hubiera llegado a ninguna tarea de creación. [Torrent 1995, p.60]); como por el nazismo y genocidio posterior (numerosas artistas de la escuela fueron judías y murieron durante la II Guerra Mundial, aniquilando su memoria como ya hemos visto en este texto), podríamos añadir la propia mentalidad comunitaria de la escuela por la que las mujeres, o no desearon estar en primera línea del reconocimiento artístico –la propia Gunta Stölzl escribió en su diario en 1917 su miedo a «ser una intrusa en las salas sagradas del arte» (Deshmukh, 2004, párr.6) y que abogó por la creación de un taller para mujeres– o que, o además, priorizaron sus relaciones sentimentales frente a un posible reconocimiento social –a pesar de que por sus actitudes,

cortes de pelo, vestimenta o acciones pareciera que se habían situado del lado del movimiento feminista; en realidad habían tomado el camino utópico de transformar el mundo (tiempos nuevos exigían nuevas actitudes, nuevos estilos): lo importante era la transformación de la sociedad llevada a cabo por el arte—. (Esta renuncia personal por el bien de la escuela podemos observarla también en los varones, como lo muestra el siguiente testimonio de Georg Muche (1895-1987):

He vivido y trabajado solamente para la Bauhaus. Renuncié a todo lo demás, incluso a la pintura. Como maestro de la forma, dirigí al estudio de tejeduría durante años. Me permití enredarme en los problemas de comprar y vender, del taller, de la industria y la producción. Mi vocabulario formal de la pintura abstracta se convirtió en fantasía y, en manos de las mujeres tejedoras, en tapices, alfombras y telas. Me prometí a mí mismo que nunca en mi vida tejería con mi propia mano un solo hilo, ataría un solo nudo, haría un solo diseño textil. He cumplido mi palabra. Quería estar listo para la pintura porque sabía que un día volvería a ella [Dearstyne, 1986, p. 124].

En el primer discurso que Gropius proclamó a sus estudiantes les dijo: «Ninguna consideración con las damas; en el trabajo, todos artesanos, absoluta igualdad de derechos pero también igualdad de deberes» (Rodríguez Calatayud, 2007, p.161).

Sin embargo, en septiembre de 1920 propuso al Consejo de Maestros que seleccionara «con dureza la admisión a la Escuela, sobre todo en la elevada representación femenina» (Rodríguez Calatayud, 2007, p.161)



7.10.2. ARTE VIVO, FUNCIONAL, DE LA MODERNIDAD CLÁSICA, DE LA NUEVA OBJETIVIDAD, DEL ESTILO INTERNACIONAL Y DEL NUEVO EDIFICIO

Lo que el catálogo del MoMA no contó es que los diseños de la Bauhaus fueron creados para un nuevo hombre, para una nueva forma de vida que concebía a las personas por igual en su condición de individuos y seres sociales, destinados a cambiar el mundo heredado por otro más humano –solidario y creativo–.

La deshumanización de la industrialización del siglo XIX, las atrocidades de la Gran Guerra, y/o el vacío social y político generado tras los acontecimientos que llevaron a la creación de la República y la ratificación de su Constitución el 11 de abril de 1919,

propiciaron que una institución como ésta –apoyada además por el estado– no solo fuera posible, sino que además contase con un elevado número de alumnos matriculados desde el mismo momento de su creación –de hecho Siebenbrodt y Schöbe (2009) valoran que el periodo con más estudiantes de su historia fue el del semestre de invierno de 1919-1920, con 245 alumnos (seguramente por las numerosas becas ofrecidas y los bajos precios de matriculación que incluían los gastos de mantenimiento); que se creara esta colectividad basada en la libertad individual en una atmósfera de vida libre –ese espíritu de libertad es el recuerdo manifestado más frecuentemente en los testimonios recogidos de aquellos estudiantes (Siebenbrodt, & Schöbe, 2009, p.231)– la cual era sostenida y alimentada por los lemas del Manifiesto de Gropius que invitaban a la búsqueda y desarrollo de la creatividad individual –afirmaciones como “libertad a la individualidad”, “favorecer la creatividad” o “evitar todas las cosas entumecidas” operaron como un elixir entre los jóvenes estudiantes–; y que se estableciera esta escuela de creación en la que aprender, trabajar y vivir en colectividad.

La escuela instituyó un proceso analítico y creativo –desde la pluralidad e interdisciplinaridad– que desarrollaba/afianzaba tanto las sensaciones perceptibles de sus alumnos, como la conciencia de estar vivos. Desde esas premisas, trabajo y juego servían por igual para «el pleno desarrollo de los talentos naturales de los estudiantes» (Siebenbrodt, & Schöbe, 2009, p.231).

Un proyecto semejante implica siempre grandes dificultades, y en la Bauhaus, organismo vivo y plural –en él confluyeron diferentes nacionalidades, ideologías, orientaciones religiosas, filosóficas y artísticas– hubo como no podía ser de otro modo, mucha tensión. El sistema buscó su homeostasis y la halló en las fiestas de la escuela (en Theresienstadt el catalizador fue la cultura –y por supuesto el amor subyacente en ella–).

Gropius había intuido la necesidad de atender la necesidad de una convivencia amigable entre todos los miembros de la comunidad: «El cultivo de la interacción amistosa entre maestros y estudiantes fuera del trabajo, incluyendo teatro, conferencias, poesía, música, fiestas de disfraces. Desarrollo de un ambiente festivo en estas reuniones» (Manifiesto, 1919), pero nunca pudo imaginar que las fiestas canalizarían las tensiones, que lo problemático, y lo conflictivo se tornara en el acto creativo y lúdico por excelencia del centro, con el que se crearon múltiples lazos entre sus miembros –e incluso con los de la comunidad local, como sucedió cada año con las procesiones de linternas–.

Aunque se instauraron cuatro fiestas importantes –la “fiesta de los farolillos” (celebrada por vez primera el 21 de junio de 1920, cumpleaños del poeta de Weimar Johannes Schlaf, que pasó a celebrarse posteriormente al 18 de mayo, cumpleaños de Gropius), “el solsticio de verano”, “la fiesta de las cometas” (Fig. 9) y “el recibimiento de la Navidad”– todo lo que podía ser celebrado se convertía en un festejo: una obra de teatro, el nacimiento de un niño,

un acontecimiento social inventado... Algunas fiestas llegaron a tener tal grado de preparación y sofisticación que podemos considerarlas por su origen, organización y ejecución, como verdaderas obras de arte (así en “la fiesta del metal” todos los asistentes debían ir envueltos en papel de aluminio y con objetos metálicos, y entrar en la sala en la que iban a celebrar por toboganes de estaño y por escaleras con carillones, mientras se reflejaban en paredes forradas de metal que actuaban de espejos deformantes [Fig. 9]).

«La “fiesta” y, por extensión, el “juego”, lo “absurdo”, la “improvisación”» (Vidal, 2005, párr.5) de la Bauhaus, frente a la del dadaísmo o la del surrealismo en los que el juego – entendido como lo irracional, lo absurdo– eran parte de su universo, en la escuela alemana representa unos valores opuestos. Tuvo «una influencia decisiva al menos en el teatro (¿performance?) de la escuela. Para el profesor Oskar Schlemmer, el teatro creativo se inspiró en estas fiestas de los estudiantes de la Bauhaus [...]» (párr.5).

En ese espacio vital todo tenía cabida: desde la vuelta a los gremios medievales como ideal artístico comunitario, al culto Mazdaznan, pasando por los nudistas que mostraban sus valores bañándose en el río Ilm, los desfiles por la ciudad o la práctica generalizada del amor libre para espanto de sus vecinos, para quienes aquellas muestras de libertad eran inasumibles dentro de una sociedad regulada por otras normas –ni siquiera el cambio racionalista que se llevó a cabo en 1922 acabó con el deseo de libertad de los *Bauhäuslers*–. (Desde 1919 en Weimar hubo dos grupos fundamentales: los que seguían a Itten con sus prácticas espirituales, y el grupo KURI, ligado a intereses tecnológicos [Siebenbrodt, Schöbe, 2009, p.231]).

No podemos olvidar que la Bauhaus era una escuela pública, y que sus maestros y estudiantes con sus comportamientos y/o permisividad instauraron un modo de vivir contrario al modo burgués provinciano de la época; las clases altas y medias de Weimar atendían escandalizadas a lo que sucedía en la escuela, y el rechazo se mantuvo hasta su cierre en Dessau.

La mayoría de los estudiantes de 1919 provenían de clase media y media alta, pero habían sufrido igualmente la inflación, pobreza y miseria del momento, y lejos de preocuparse por salir adelante al margen de lo que sucedía en el país, se comprometieron activamente en cambiar lo que tenían más cercano: la propia escuela. Desde Walter Gropius al último trabajador o estudiante, se comprometieron con desarrollar y hacer viable aquel proyecto organizando comidas benéficas, escribiendo cartas solicitando donaciones o vendiendo sus creaciones en mercadillos. Todo servía para mantener abierta su escuela, mantener aquella microsociedad y ecosistema que podemos observar como laboratorio de comportamientos de unos residentes dispuestos a habitar un mundo mejor valiéndose de la arquitectura, la técnica y el arte.

LA UTOPIA DE ITTEN

Si la utopía de Gropius dio forma a la Bauhaus, la de Itten a la primera publicación de la escuela.

Dieciséis de mis estudiantes vieneses, entre ellos Carl Auböck, Josef Breuer, Max Bronstein [Mordecai Ardon posteriormente], Maria Kirenius, Friedl Dicker, Walter Heller, Alfred Lipovets, Vally Neumann, Olga Okunevskaya, Gyula Pap, Franz Probst, Franz Scala, Franz Singer, Naum Slutsky, Margit Téry-Adler y Anny Wottitz, me siguieron en el otoño de 1919. (Itten, 1975, p.7)

Este grupo primero de 16 seguidores «judíos, bolcheviques, críticos descubridores, firmes individualistas y devotos de Ahura-Mazdah» (Makarova, 1998, p.19), se hizo enseguida notar en Weimar y sus componentes fueron conocidos como “los judíos de Itten”. Llegaron a la ciudad vestidos con sus trajes nacionales austriacos (Stefan Kraus, estudiante de la Bauhaus, describió la escena así:

Los hombres llevaban pantalones que eran estrechos en la parte superior y abocinados en la parte inferior, chaquetas atadas con una faja y un cuello duro, recto; las chicas iban vestidas con blusas metidas en sus faldas, cinturones anchos rodeaban sus cinturas. Itten con la cabeza rapada guiaba la procesión festiva con una túnica de tela de saco [Makarova, 1998, p 20]),

y junto a sus compañeros y demás profesores, levantaron literalmente la escuela a partir de los edificios que el estado les había dado. Rediseñaron todo desde la pobreza más absoluta –en Theresienstadt Friedl lo haría con las habitaciones de las niñas– organizando la realidad física que tenían y ordenando la que iban creando, motivados por las palabras del Manifiesto fundacional de Gropius. (Como por ejemplo que el objetivo de la Bauhaus no era la creación de algún tipo de estilo, sistema, dogma o doctrina, ni se trataba de cuestiones que tuvieran que ver con recetas o modas, sino que se refería al aspecto del arte que da vida al no estar ligado a ninguna forma particular, sino a la expresión del espíritu de la vida que se haya en todas las formas siempre cambiantes [Manifiesto, (s.f.)]).

Re-crear el espacio.

Recreación.

Desde esta perspectiva los collages matéricos de la clase de Itten (realizados para agudizar los sentidos táctil y óptico de los estudiantes:

Los alumnos debían sentir estas series de texturas con las puntas de los dedos, manteniendo los ojos cerrados. En breve tiempo mejoraba el sentido del tacto de forma asombrosa. Después realizaban montajes de textura con materiales que contrastaban. El resultado eran figuras fantásticas de efecto totalmente nuevo por entonces [Itten, 1975, p.34],

bien distintos a los bidimensionales que Itten había creado en Stuttgart, que no fueron obras independientes como los de la Bauhaus, sino medios para hallar nuevas composiciones formales y cromáticas) y en general los realizados en la escuela, adquieren pleno significado. El collage es una técnica que se fundamenta en la organización: la del espacio, la de los materiales a utilizar, la de las imágenes a usar, las ideas del creador... Más allá de lo que se busque a través del collage, siempre aparece algo que nos remite a preguntarnos cómo son las cosas, razón por la que se llega a cuestionar la apariencia de lo utilizado en él: si son imágenes, se interroga tanto la autenticidad de las historias presentadas en la prensa como su utilización para construir un nuevo discurso; si se trata de materiales, se estudian en relación a otros para descubrir cualidades inimaginables. (Probablemente lo mismo que hallaron los dadaístas con los fotomontajes —«la creación más original, novedosa y autónoma de los dadaístas berlineses» [Hille, 2004, p.48] que fue inventada por Hanna Höch [1889-1978] y Raoul Hausmann [1886-1971] en 1918 «durante sus primeras vacaciones juntos» [Hille, 2004, p.48]).

En su continuo hacer y deshacer, la escuela era un ser vivo en donde el arte estaba vinculado con la existencia de los que convivían en aquel espacio —lo cual indudablemente nutrió el espíritu insaciable de Friedl Dicker-Brandeis, conectada a la existencia de un modo radical, desde una respiración consciente que aprendió con Itten—.

(Ennoblecen su ser mediante la destrucción, dentro de sí, de la influencia de las fuerzas materiales, expulsando elementos de los oscuros orígenes, y recurriendo a los ejercicios de purificación, ayuno, meditación y respiración con el fin de lograr un estado de calma interior, que a su vez libera a uno del yugo mundano de la civilización. [...] Hoy muchos estudian al Este y la práctica del yoga, pero entonces éramos ridiculizados porque hacíamos ejercicios de respiración y concentración... Así como respiramos, así pensamos y dirigimos el ritmo de nuestra vida diaria. Las personas que han logrado un gran éxito en sus vidas, han respirado siempre tranquila, lenta y profundamente. Los que están con falta de aliento son apresurados y codiciosos en sus pensamientos y acciones. [Itten, 1975, p.8-9])

Arte y vida unidos en el sueño utópico de Itten.

En 1921 Itten dirigió el almanaque «Utopía: documentos de la realidad» editado por Bruno Adler. Margit Téry, la amiga de Friedl en las clases de Viena y que se había casado con Bruno en 1918 (razón por la que hay una colección de obras de Dicker-Brandeis en Suiza —la de su hijo Florian, heredada de la madre— y otra en Israel, la que llevó Bruno cuando al adherirse al sionismo en 1938 se trasladó allí con su segunda esposa), diseñó la cubierta, y Dicker-Brandeis se ocupó del capítulo “Análisis de los viejos maestros” (Fig. 8), que contiene

cinco reproducciones y diez litografías, eligiendo el tamaño, color y configuración de los tipos y maquetación posterior, con la finalidad de que el texto y su lectura se transformara en un acto meditativo.

Ya el título del almanaque muestra la paradoja característica de la escuela –«Utopía: documentos de Realidad»–. La publicación fue para Itten lo que el Manifiesto para Gropius:

Nosotros absorbemos todo conocimiento porque hemos llegado tarde, nos hemos perdido en el mundo... Pero hay esperanza de recuperación, de un parche claro, porque la gente todavía no se han convertido en animales y máquinas. Para que esto no suceda, se les dará un despertar: unos pequeños destellos de chispas... Se prenden los esfuerzos por alcanzar la realidad, la llama se abre paso, penetra en las esferas de la convencionalidad, y el mundo real descansa en la luz que brilla de Dios. Entonces la existencia será sacudida y lo que se ha congelado se derrite en el fuego ardiente de la utopía. (Adler, 1921, p.9)

La revista se transformó en el lugar donde exponer las bases de su estado utópico, uno basado en viejas sabidurías –enseñanzas del budismo Zen, de los neoplatónicos, de los románticos y los primeros cristianos, del Rigveda, de egipcios, tibetanos y otras fuentes chinas (Makarova, 1998) – traídas a los tiempos modernos. Para ello Itten creó las siguientes secciones: pensamiento religioso, percepción y representación, Bellas Artes, poesía, música y teatro.

Las utopías fundacionales de la Bauhaus tenían lógica histórica por el contexto en que acontecieron. El estado de Turingia, en donde se encuentra Weimar, no terminó de formarse hasta 1920, razón por la que pudo crearse allí, a pesar de que desde el inicio los habitantes de Weimar no la querían cerca –en 1919 la describían como “judeo-espartaquista” y en enero de 1920 un anuncio en el periódico animaba a una manifestación ciudadana contra ella (Ben Davis, 2010, p.5)–.

Sin embargo Gropius quería mantenerse neutral pues peligraba la existencia de la escuela si se manifestaban sus componentes, incluido él, simpatizantes de la clase obrera. Poco a poco Gropius fue abandonando su fantasía utópica por un proyecto racional que culmina en 1922, cuando tiene, como condición para renovar la financiación de la escuela, que montar una exposición con la que dar cuenta al gobierno de Weimar de lo creado en esos años; en definitiva, el expresionismo inicial, libre de juicios externos, hubo de tender al diseño industrial y la producción masiva, objetivamente evaluable y económicamente rentable. La idea de Itten de formar artistas –al hombre total– que crearan desde sus propias características individuales dejó de servir a un Gropius que buscaba acercar el arte a la industria alemana.

Así en 1923, el “año del hambre”, el año de la hiperinflación, se inauguró la exposición “Arte y tecnología: una nueva unidad”, escaparate de la escuela en el momento álgido de la crisis. Esta deriva también poseía una lógica historicista, así que Itten abandonó la escuela en el mes de abril, y el tecnólogo László Moholy-Nagy –izquierdista de inclinación constructivista– ocupó su puesto, mientras Gropius sustituyó su Manifiesto fundacional por un ensayo –«La teoría y la organización de la Bauhaus»–, en el que muestra su cambio para poder sortear las tensiones vividas en los primeros cuatro años de funcionamiento de la escuela –aún con un ligero tono de izquierdas, pero rechazando contundentemente el marxismo y todas las utopías que podrían derivarse de su análisis–.

Finalmente, la Bauhaus que «se fundó originariamente con visiones de la catedral del socialismo, y los talleres se establecieron a la manera de los aposentos de la catedral», escribía Schlemmer en noviembre de 1922 debía ser pensada en términos de casa. Y continuaba del siguiente modo: «Ante la difícil situación económica, es nuestro cometido ser pioneros de la sencillez» (Foster, Krauss, Bois, & Buchloh, 2006, p.188). Las dos posiciones no eran sino el producto de las luchas de las dos Alemanias.



7.10.3. FRIEDL EN WEIMAR

El déficit de la Bauhaus en el primer año de existencia –de 132.000 marcos cuando su presupuesto para el año era de 163.000– supuso que no hubiera calefacción en los edificios, ni muebles para las habitaciones. En aquel periodo Friedl Dicker-Brandeis, a pesar de su pobreza extrema, era feliz, por eso contaba de forma divertida a sus amigos las anécdotas vividas en la escuela. Anna Sladková (1917-1999) relató en 1995 a Makarova (1998) la siguiente:

Una vez que su amigo Singer se dejó caer por su habitación para verla, le dijo: “Esto es terrible, no tienes ni siquiera una mesa. Te traeré la mitad de una que una señora norteamericana me ha dado, así que me voy a cortar la mitad para ti”. Y eso es lo que hizo, pero entonces la señora americana visitó a Singer por sorpresa. Ve que solo está la mitad de la mesa, ¡qué horrible!... Singer le cuenta que el invierno ha sido frío y que tuvo que usar la mitad de la mesa para su fuego. ¡Oh, qué desgracia! ¿Por qué no me lo dijiste? “¡Te habría enviado un poco de leña!” ¡Ella le creyó! Friedl contó la historia y soltó una carcajada, ¡y su risa era tan contagiosa! (p.18)

La pobreza de la Bauhaus, que se prolongó a lo largo de toda su existencia y que todos debieron padecer, no menguó la creatividad, la alegría, o la experimentación de la comunidad.

En Weimar ella se sentía bien, en el hogar que siempre deseó, y pronto se convirtió en una de sus mejores y más destacables estudiantes, incluso fue la primera que dio clases en el *Vorkurs* a otros estudiantes (Gropius e Itten escribieron en 1931 unas cartas de recomendación para Friedl, que ponen de manifiesto su valía:

Gropius:

Fräulein Dicker estudió en la Bauhaus de junio 1919 a septiembre 1923. Se distinguió por sus excepcionales, inusuales dotes artísticas; su obra atrajo atención constantemente. La naturaleza multifacética de sus dones y su increíble energía la convirtieron en una de las mejores alumnas, por lo que ya en su primer año estuvo enseñando a los principiantes. Como ex director y fundador de la Bauhaus, sigo con gran interés la evolución exitosa de Fräulein Dicker. [Makarova, 1998, p.42]

Itten:

Fräulein Dicker fue mi estudiante desde 1918 [en realidad desde 1916] a 1923 en Viena y más tarde en la Bauhaus de Weimar. Ella es una persona y artista de extraordinario talento, a quien valoro mucho. Es una personalidad original. Se la recomiendo de todo corazón [Makarova, 1998, p.42]–.

La escuela era el entorno idóneo para saciar su extraordinaria e “infantil” curiosidad porque allí podía dedicar todo su tiempo y su energía al aprendizaje del funcionamiento de todo lo que le interesaba: procesos de fundición, de impresión, maquinarias para trabajar los metales, telares –viejos conocidos para ella pero no por eso menos interesantes–. Dibujaba constantemente, en diversos materiales. Lo hacía con los ojos cerrados y sin levantar la mano del papel. Trabajaba con todos los materiales que podía encontrar. Con las texturas; con la forma y el color. Hacía todo lo que se le proponía, incluso lo que le desagradaba, como seguir instrucciones cerradas y girar los brazos sincrónicamente y en direcciones contrapuestas, –un modo, según Itten de que el cuerpo transmitiera especiales vibraciones–; también lo hacía para no distinguirse del grupo (Makarova, 1998, p.18).

En Weimar interiorizó varios de sus fundamentos pedagógicos –que lo eran de Itten (tal y como ella reconocía en una carta a su amiga Hilde en 1940:

Yo todavía estaba enseñando bajo la poderosa influencia de un profesor a quien había admirado apasionadamente [Itten]. Él me ayudó “a salir del cascarón”: la cáscara era muy dura. Las cosas que había aprendido en un tiempo parecían haber entrado en mí por completo. Esta es una muestra de su alta calidad. [Makarova, 1998, p.40]

No obstante, ya como adulta, y con un dilatado bagaje de artista y experiencia como profesora pudo superar aquellas enseñanzas: «Ahora, sin embargo, no tienen más que una influencia mediadora en mí» [p.40].

Edith Kramer a Makarova [1998]: «Itten era un maestro increíble, pero no era un artista brillante. Friedl era la artista más brillante. Y todos los métodos de enseñanza que usó habían llegado a través de su arte: estaban vivos. Con Itten era más una cuestión de método» [p.40]) –: 1) el proceso creativo que acontece cuando se representa plásticamente un objeto según las fases de experiencia, percepción y encarnación (el maestro lo explicaba a través de un cardo: lo primero era experimentar el encuentro con el cardo, después percibirlo en su singularidad, y por último hallar el modo de expresar adecuadamente las experiencias y percepciones anteriores), 2) el uso del ritmo y 3) el contraste producto de los contrarios.

Respecto al primero, Friedl siempre transmitió a todos aquellos con los que trabajó estos pasos como camino para llegar a la representación de la esencia de las cosas, no de su superficie (Fig. 10); esto es, la representación empática y estética de la experiencia artística, cómo habían sido afectados por la presencia de los objetos. Edith Kramer a Makarova, (1998):

Nadie en la tierra podría haberme dado lo que ella me dio: la comprensión de la esencia de una cosa y la no aceptación de la mentira y el amaneramiento. [...] Se enojaba cuando yo dibujaba tipo "reportaje", es decir, utilizando el carboncillo para dibujar la superficie sin profundizar en la esencia. Decía: “yo sé que puedes ver, sé que puedes dibujar un ojo para que parezca un ojo, pero ¡eso no es suficiente! (p.41)

Esa forma de enseñarle a sentir y representar, contaba Kramer, influyó notablemente en su arte, modelándole como artista. Posiblemente por ello, lo que emocionaba a Friedl del arte infantil, del mismo modo que nos sucede a nosotros, eran sus representaciones como expresión de sus encuentros con el mundo, de su sentir. Así Eva Adorian (Ehrich), trabajadora social checa que ya lo fue en Terezín, relató a Makarova (1998):

Recuerdo el tema "tormenta de viento vespertina" –que podría haber sido conectada a la sensación de miedo, pero es solo ahora cuando puedo formularlo así–. Dibujamos, nosotros no analizábamos. Lo que ella quería de nosotros, creo, no estaba directamente vinculada a la elaboración, sino más bien a la expresión de diferentes sentimientos, a la liberación de nuestros miedos. Lo hizo con una energía inusual y la pasión que sólo ella poseía. (p.101)

La depuración perceptiva y el desarrollo de las habilidades para representar los objetos son cualidades que se adquieren con la madurez de los sentidos, y por eso con entrenamiento se puede aprender a dibujar lo que se ve. Lo complicado es sintetizar verídicamente, en una sola imagen, lo que es y ha sido la experiencia personal.

Atender a la esencia de las cosas fue una de las ideas fundamentales de todos los grandes maestros de la escuela hasta el punto de que podría identificarse con ella.

Eva Adorian (Ehrich):

Yo no tenía ningún talento, pero las lecciones de dibujo me emocionaban. Éramos bastantes chicas ya mayores, de entre 14 a 18 años. Friedl nos hablaba de la Bauhaus. Por ejemplo, nos dio un ejercicio de la Bauhaus para hacer un objeto espacial fuera de una hoja de papel blanco. Teníamos unas tijeras y pegamento. Lo intentamos duramente, pero el trabajo que ganó se hizo sin tijeras ni pegamento, sólo con la mano. Resultó que la simplicidad de la solución fue lo principal. Ella utilizaba la técnica en las actividades. El ritmo y la línea que hacía de una casa, una casa, de un pincel, un pincel. La esencia de la cosa; eso es lo que ha quedado en mi memoria. [...] ¡Vivo, vivo, todo tiene que estar vivo! Línea, color, ritmo... (Makarova, 1998, p.88)

Respecto al segundo, el ritmo, le gustaba especialmente las propuestas de Itten de seguir con la mano los sonidos de la voz de su maestro, «percibir el ritmo y llenarlo con la forma» (Makarova, 1998, p.14) (Fig. 11, 12).

Edith Kramer narró a Makarova (1998) los dictados de la artista en las clases:

Comenzando en voz baja, con un tempo rápido, cada vez más rápido, levantando la voz: así es como nace el símbolo del infinito, o un número 8 horizontal, o una cáscara de nuez. Otra de dictado: un ritmo compuesto de sonidos bruscos de diferentes longitudes. O un sonido interminable, primero más alto, luego más suave. No era tan fácil de seguir su voz. En primer lugar, había que reproducirla con gran precisión para que luego pudieras recordar el ritmo al ver el dibujo. (p. 40)

También tuvo con sus clases la experiencia, tal y como ella misma escribió, de que los ejercicios rítmicos «transforman una multitud en un grupo de trabajo que está listo para dedicarse conjuntamente a la cuestión» que les ocupa (Makarova, 1998, p.89), gracias a los cuales ayuda a los niños a ser flexibles –manos y mente–, y además del placer que les ofrecen, favorece su concentración –lo cual ayuda en la autodiciplina–.

Y por último, respecto al tercero, el contraste, lo enseñó con verdadera devoción (Fig. 13). Ella estudió las fuerzas opuestas de todo lo que le rodeaba buscando, a través de la oposición, comprender su esencia unitaria –las de ellas, la suya propia– más allá de la apariencia fragmentada de la división de los contrarios –. Eva Adorian (Ehrich): «Ella hablaba suavemente: “dibuja lo fuerte, lo débil; lo agradable, lo desagradable...”» (Makarova, 1998, p. 92)–; luz/sombra, pesado/liviano, ancho/estrecho, fino/grueso, áspero/ suave, fuerte/débil, plano/volumen, transparente/opaco... Edna Amit, alumna de Terezín, a Makarova (1998): «Una

vez dibujé un barco y una vela en la oscuridad, y para mí no salió bien. Friedl dijo: “Aquí necesitas la luz para definir la oscuridad, y la oscuridad aquí para definir la luz”» (p.102).

Friedl, en una carta a Anny Wottitz en 1921:

¡Anny querida!... Acabo de hacer un grabado en madera y estoy muy feliz. No está aún completamente terminado, pero mi alegría no conoce límites... Un placer excepcional –los días de trabajo en silencio me cautivan y me inspiran completamente–... y durante un tiempo una puede dejar de mirar hacia el lejano y oscuro futuro, el cual se convierte más oscuro cuanto más brillante es el entorno. (Makarova, 1998, p.19)

Friedl asistió a los tres primeros talleres que comenzaron en la escuela: el de textil, encuadernación (Fig. 14) y litografía. Y cuando más tarde se abrieron los de escultura, teatro, vidrio y cerámica también se inscribió en ellos. Disfrutaba de las fiestas, de los bailes, de los conciertos... Verdaderamente la Bauhaus era el lugar que necesitaba su insaciable necesidad de aprender y crear sin importar las condiciones en las que hacerlo. De hecho el contexto de la escuela fue idóneo para mantener su entusiasmo, e intuimos que aquella experiencia de libertad y transformación creativa en la pobreza de una vida comunitaria influyó para su posterior internamiento en Theresienstadt.

Aunque la pobreza de Weimar no fue comparable con la que habría de pasar años después, la forma de vida de la escuela hubo de servirle como aprendizaje («Hoy creo», decía Gunta Stölzl, «que nuestra vida allí fue lo más importante. Fue, sobre todo, descubrimiento, experiencia, encuentro, amistad: amistades que duraron por décadas» [Anscombe, 1984, p. 131]), pues en el gueto Friedl participó en actividades similares a las de allí: fiestas, teatros, exposiciones, música, enseñanza, vida en comunidad, cuidado, organización... aunque en Alemania se llevaron a cabo en la más absoluta libertad: lo allí experimentado fundó porvenir.

Más como no existe nada sin su contrario como Itten enseñaba, toda aquella cantidad de oferta artística tenía su contrapartida: la excesiva influencia que la escuela tenía en el estilo de sus alumnos, derivado de la rigidez organizativa de los talleres de la Bauhaus, esa que tanto detestaba Friedl (en una carta del primer semestre de 1920 escribió a su amiga Anny Wottitz evidenciando, por los términos utilizados en alemán, su fuerte carácter cuando estaba molesta, –«Die Leute hier sind schon ganz idiotisch: eine Werkstattordnung nach der andern. Es ist ein solche Sauakademie! Eine Ausstellung mit Führung war jetzt.»–: «¡La gente aquí es bastante idiota: una normativa del taller tras otra! ¡Es una academia de mierda! Era como una exposición guiada» [Makarova, (s.f.), p.7]), y de las personalidades tan influyentes de los maestros de la forma: Feininger, Klee, Muche, Schlemmer, Kandinsky, Itten o Gropius.

Aún así, Friedl fue siempre reconocida por su independencia y por mantener y encontrar su propia identidad individual (Florian Adler se lo transmitió así a Makarova [1998]: «Mi madre, Margit Téry-Adler, una amiga cercana de Friedl, no pudo librarse de la influencia de la

Bauhaus. Todo su grupo era muy talentoso... Pero Friedl fue muy independiente. Ella es, tal vez, la única que continuó y encontró su propia identidad individual» [p.19]) (Fig. 15, 16, 17).

En ese tiempo de necesidad, la producción de objetos no se consideraba primordial, pero sí lo era la de los artículos de uso diario para cubrir las necesidades sociales de la escuela. Como la pobreza de los estudiantes de los primeros tiempos de Weimar era grande, Gropius creó comedores gratuitos y buscó todo tipo de apoyo económico para que todos recibieran aquello que necesitaran para vivir en la escuela.

Ante la escasez de recursos de los estudiantes, Gropius determinó que los estudios, situados en un edificio de 1870, la *Prellerhaus* –encargado a Louis Preller, un pintor de la propia Escuela de Artes y Oficios del Gran Ducado– fuesen así mismo salas de estar y habitaciones. Éstas, fueron amuebladas por los inquilinos con sus propias creaciones y según sus requisitos. Este fue el origen de los primeros diseños realizados en el periodo de Weimar; ensayo y error. Tras probarlos, los mejoraban según sus necesidades. El arte al servicio de la vida.

El conocido “edificio estudio” (Fig. 18) aunque miserable –Elena Makarova (1998) lo describe en toda su crudeza: «una barraca en ruinas en el patio del edificio de la Bauhaus. Este edificio, al igual que sus habitantes, fue objeto de burla constante entre los ciudadanos adinerados de Weimar» (p.20)– fue adjudicado a “algunos privilegiados”: estudiantes destacables que tenían asignadas tareas de servicios sociales –y cuya idea de forma de vida fue exportada a Dessau–; Franz y Friedl vivieron en él (como en Theresienstadt, en la depauperación, Dicker también estaba entre el grupo de los elegidos, y con fines de servicio).

Con aquella ilusión, ganas de renovar y crear –características semejantes nunca antes estuvieron tan ligadas a la educación artística como entonces– vivieron intensamente.

Se ponían todo lo que encontraban para protegerse del frío –pasaban tanto frío–, comían lo poco que podían –pasaban tanto hambre–, pero aquel lugar estaba organizado para su desarrollo artístico –creaban tanto–, permitiéndoles además, ganar por vez primera algo de dinero con sus obras que ponían a la venta en los mercadillos de Weimar –en el de Navidad del primer invierno, tanto las composiciones hechas de trapos por Gunta Stölzl y Friedl, como las marionetas de madera de ésta fueron de las más solicitadas (Makarova, 1998)–.

El primer año en Weimar fue un tiempo feliz, sí. ¡Uno tan luminoso que el futuro que la artista presagiaba se tornaba aún más oscuro!

Mientras imaginaban construir su propia vivienda –el matriculado en el taller de carpintería (llegaría a tener un contrato con la Bauhaus para colaborar en proyectos de la escuela entre el 1 de enero de 1922 y 1 de enero de 1925 que aparecen firmados por Franz, Gropius y Josef Zach Mann [Hövelmann 2012]) y ella en el de textil: el haría el continente y ella el contenido–, participaban en la construcción de la casa *Sommerfeld* (Adolf Sommerfeld apoyó durante años a Gropius y su proyecto, y le encargó su casa en Berlín. Construida en

entre 1920 y 1921 por Walter Gropius y Adolf Meyer, fue el primer gran proyecto en común de la Bauhaus y en él participaron todos los talleres. Como el propietario tenía un aserradero, se le construyó una vivienda con troncos de madera; interior y exterior unidos de un modo expresionista. Fue destruida en la II Guerra Mundial). Franz ya había participado en el trazado de los planos para el nuevo edificio de la Bauhaus y de edificios residenciales de bajo costo. Sus planes se dirigían a ayudar a la gente trabajadora, humilde, que había perdido todo en la guerra. (La vivienda social fue uno de los temas recurrentes en el periodo de entreguerras por la emergencia en reconstruir los países tras la Gran Guerra. En este periodo, para tenerse y ser considerado como un arquitecto moderno, era preciso implicarse en esta cuestión, rompiendo además el academicismo arquitectónico para adoptar teorías que tuvieran en cuenta los materiales, la funcionalidad y los placeres del bienestar).

EN EL TALLER TEXTIL

(La leyenda india precolombina de *Wale 'keru* cuenta cómo una araña enseñó a las mujeres Wayuu a tejer y a hacer dibujos. Esto implica que la gran *Wale 'keru* decidió transmitir su saber a aquellos seres que eran, por tanto, o serían, a partir de él, lo suficientemente inteligentes, creativos y pacientes como para recibirlo: las mujeres.)

Del primer mercadillo de la Navidad de 1919 y las ventas que en él se realizaron de las diferentes creaciones textiles –tan importantes para la maltrecha economía de la Bauhaus– se originó el prestigioso taller de textil. Gropius ante la considerable demanda de la población de Weimar de piezas tejidas, decidió invertir en telares para poder producir más y tener más género que vender–lo cual no es extraño, dado que el tejido ha estado en todas las sociedades de forma central, tanto en lo cultural como en lo comercial

Friedl disfrutó mucho en y de aquel taller dirigido por Itten como Maestro de la forma desde 1919 hasta 1921, y a partir del 1921 por Georg Muche –que con solo tres años más que ella, ya había expuesto en la famosa galería *Sturm* tanto solo como en colectivas con Max Ernst (1891-1976), Paul Klee y Alexander Arkhipenko (1887-1964)–. De 1921 a 1927, Muche fue el jefe del taller de tejido. Helene Börner, profesora de la antigua Escuela de Artes y Oficios, se mantuvo como Maestra artesana con ellos hasta 1925.

Para Gropius el sector textil distaba mucho de tener un futuro económico pues sin duda era el taller más artesanal de todos y la artesanía era claramente improductiva, así que lo que al inicio fue un taller muy flexible –las alumnas podían tejer una pieza y luego irse, con una gran libertad de expresión e improvisación artística– se tornó en espacio donde poner en práctica la aspiración de unir arte y artesanía. Las mujeres que por él pasaron –ya en 1920 se organizó un departamento de Mujeres dirigido por Gunta Stölzl–, pusieron sus conocimientos artísticos al servicio de técnicas consideradas tradicionalmente femeninas, acercando con sus creaciones textiles el arte abstracto a la sociedad (Anscombe, 1984, p.136); cualidades armónicas en un mundo naturalmente incierto. Fue en 1920 cuando la clase de textil,

compuesta exclusivamente por mujeres, se fusionó con el taller de tejeduría –además de tejer, las alumnas aprendieron otras técnicas textiles como ganchillo, macramé, hilado, bordados, aplicaciones y técnicas de pintura y pulverización–. Pronto se creó un estilo propio del taller basado en «formas geométricas, bloques de color y formas expresivas, con atención especialmente en los detalles, el color y la textura» (Anscombe, 1984: 134-135). En el taller Friedl combinaba colores, formas, ritmos, texturas y líneas de telas e hilos... el tejido, soporte de configuración artística, también era objeto de estudio. A causa de ese interés tanto por comprender el carácter del material, sus posibilidades técnicas y expresivas, como por indagar en las técnicas desde las que trabajarlos según una organización estética, la Bauhaus marcó un verdadero punto de inflexión en la utilización del tejido.

Gunta Stölzl escribió en su diario que la mayoría de las estudiantes del taller venían de Academias y Escuelas de Artes y Oficios, por lo que ansiaban hacer obras que estuvieran vivas y fueran, por fin, contemporáneas (Naylor, 1985).

Y para ello experimentaron con la composición, el tipo de fibras y el color. Según Gunta Stölzl (Museo de Arte Reina Sofía, 1988):

El color es el corazón de cada elemento del hilo y tiene sus propias leyes que hemos de averiguar: el mismo color rojo aplicado a la lana o seda no hará el mismo efecto, debido a que el acabado de la superficie –el tipo de refracción– da el matiz específico. La pieza, así concebida, se hace única. (p.150)

De todo lo expuesto podemos afirmar que el taller textil fue de gran relevancia para el arte moderno pues en él se enlazaron los temas de la mujer, el del tejido y el del debate entre el límite de las Bellas Artes y las Artes Aplicadas. Para aquellas artistas estaba claro que realizaban obras artísticas, para la sociedad y el director de la escuela, no tanto –habría de pasar alguna década más para que el diseño pusiera fin a la distinción entre Arte Decorativo y Bellas Artes–.

Dicker-Brandeis continuó trabajando con tejidos durante toda su vida. Y lo hizo de tal modo que sus tejidos fueron reconocidos por su calidad y singularidad como lo muestra el premio recibido en 1924 en la Feria del Encaje de Berlín, por los trabajos que realizó en Berlín, tras graduarse en la Bauhaus. Entre 1923 y 1931 mantuvo su actividad de crear tejidos: tapicerías, tapices, mantas, encajes y diseños textiles (Fig. 19) como los que realizó para una compañía de Stuttgart en 1929. Igualmente, continuó tejiendo cuando se trasladó a Praga en 1934 y abrió su propio estudio de diseño. Y cuando ya casada con Pavel se trasladaron en 1938 a Hronov (Reichenberg) al noreste de Praga, pudo mantenerse económicamente con su trabajo en la empresa textil Spiegler & Sons, para la que diseñó diversos patrones para sus tejidos.

EN LOS OTROS TALLERES

Friedl, después de comer, iba al taller de impresión de Lyonel Feininger. Franz le adoraba y compartía con él tanto su gusto por el movimiento De Stijl –de hecho fue quien trajo a Van Dersbourg a dar la conferencia a la escuela que la transformaría completamente– como por la pureza geométrica.

Desde éste taller iba corriendo al de encuadernación. Éste lo organizaba el maestro encuadernador Otto Dorfner -que ya había sido profesor en la Escuela de Artes y Oficios de Van de Velde– y era su empresa privada, por esa razón los estudiantes podían ganar algo de dinero con los encargos que le hacían a Dorfner –Friedl «con el pago de dos cubiertas compró a Franz unos zapatos cálidos» (Makarova, 1998, p.21)–.

Cuando en enero de 1921 Paul Klee, conocido artista de la vanguardia, llegó a la Bauhaus, se convirtió en su artista/maestro favorito; no se perdió ninguna de sus conferencias y le visitaba en su taller para verle pintar. Su concepción de la naturaleza de la creatividad y la imaginación de la niñez le entusiasmaron. (Anexo 15.45.).

Al principio Klee se hizo cargo del taller de encuadernación, pero como ni tenía mucho que hacer en él, ni alumnos suficientes –entre los pocos que se apuntaron se encontraba Friedl– le trasladaron al taller de pintura en vidrio, con escasa participación también. Sin embargo, sus intervenciones con la “Teoría del color” en el *Vorkurs* eran muy reconocidas, y se llenaban de estudiantes deseosos de escucharle (aquellas conferencias de entre 1921 y 1922 y que él preparaba y anotaba en su cuaderno concienzudamente, fueron publicadas [Klee, 1999] en forma de facsímil: su “Pädagogisches Skizzenbuch” consiste en una serie de dibujos o infografías con sus comentarios. El punto de partida y de desarrollo de su pedagogía era la línea según el siguiente ordenamiento: I: línea como progresión del punto. Línea como definición planar. Línea como proporción matemática. Línea coordinando la huella del movimiento. II: línea como guía óptica. Línea como razón óptica. Línea como equilibrio psicológico. III: línea como proyección de energía. IV: línea como símbolo del movimiento centrífugo y centrípeto. Línea como símbolo de voluntad e infinitud. Línea como símbolo de imitaciones cromáticas y armonía cinética.)

Friedl entendía lo que decía. Admiraba sus dibujos, sus creaciones. Ella fue una niña libre dibujando, y mantenía esa libertad en la escuela; le influyó en ella más que ningún otro (Fig. 20). Sobre él escribió a su amiga Hilde Kothny en 1941 (Makarova, 1998):

El es profundo, alegre, misterioso... ¿Qué te parece su "Jardín Botánico"? Creo que ese es el título de la pintura que representa la cristalización. Me encanta esa pieza por su respiración profunda y lenta... La sustancia de la obra de Klee cambia con el tiempo. En su período de realismo crítico creó algo así como caricaturas, siempre en el más alto nivel técnico... Klee es un creador incansable. Siendo un poeta y un narrador maravilloso, más tarde empezó a representar sus fantasías. Ve

al Kaiser Friedrich Museum y mira a su “Pez dorado” [Fig. 21], inmóvil sobre un fondo absolutamente oscuro, rodeado de plantas fantásticas y un pequeño pescado oscuro... Y sus acuarelas decorativas, cuyo diseño llena todo el lienzo... Lo que atrae más que nada es su sinceridad que se siente en cada línea, en cada pincelada. Él es el único que posee este poder sin freno, lo cual quita el aliento, y la visión interior que le permite ver a través de algo y verlo desde todos los puntos de vista... Klee establece sus propias interconexiones (que sólo él comprende) entre las partes individuales – ya se trate de la tierra, el cielo, el título de la pintura o de lo que se muestra– ... Es un matemático que no trabaja con números, sino con los valores y las conexiones entre ellos.

Una vez uno de los estudiantes llevó su cuadro para que Klee le diera su opinión. Creo que era un paisaje, no recuerdo en este momento. Otro estudiante rasgó la imagen en pedazos en presencia de Klee – mala composición, proporciones incorrectas de la tierra y el cielo, mala correlación de colores–. “Estos jóvenes”, exclamó Klee, “quieren armonizar la tierra con el cielo”. (p. 26)

Cuando Friedl se enteró en 1940, en su exilio en Hronov, de la muerte de Klee lloró amargamente. Makarova considera que una de las últimas composiciones de la artista, en 1944 –de varias capas de un colorido cielo azul (Fig. 22)– está dedicada probablemente a su amigo espiritual, el que le abrió las puertas del mundo de los niños y afianzó su interés por la pedagogía.

También tomó clases de escultura del otro gran maestro que inició la Bauhaus: Oskar Schlemmer, amigo de Itten de los tiempos de estudios en Stuttgart con Hölzel. Su cabeza estaba igualmente rapada, pero cuando no llevaba su bata por trabajar con los moldes de escayola, el vestía con traje, camisa blanca y corbata.

Friedl estudiaba las formas de las figuras de Schlemmer que tanto le gustaban. Transformaba las figuras geométricas bidimensionales de sus bocetos a tridimensionales. Primero el barro, luego la escayola con los vaciados, y por último el pulido de la superficie. Con Schlemmer descubrió que los triángulos, círculos y cuadrados podían convertirse en figurines de teatro (Fig. 23).

Teatro.

La otra pasión que le acompañaba desde su adolescencia llegó finalmente a la Bauhaus como disciplina de estudio, así que cuando el director Lothar Schreyer apareció en la escuela, la pareja Friedl y Franz se inscribió de inmediato. En el taller pudieron ahondar en la pureza de las formas y los colores básicos característicos del centro. Schreyer era expresionista, y como entendía el teatro como un medio de purificación espiritual, se centró en su pasado, en

sus orígenes, esto es, a la tragedia griega en donde la protagonista absoluta era la palabra; su fuerza residía en cómo se pronunciaba.

La primera actuación de la artista en Weimar fue en "El juego de la luna", una mascarada corta de 346 líneas sin lógica interna alguna. (María en la luna –una figura de tamaño natural hecha de yeso y cartón– encarnaba el principio sagrado de la bondad en el orden mundial, con una bailarina de cartón en la parte de abajo, con un ojo de la luna en la cara). En las representaciones tenían los actores que "encontrar su propia voz", y sacar su "sonido interno" (semejante propuesta sería vivida por los niños del gueto que realizaron continuamente obras de teatro en sus hogares, y en las que participó Friedl diseñando sus vestuarios. Tal fue el caso de "Las aventuras de una niña en el País Prometido", una revista en 14 escenas interpretada por las niñas de la casa L 414, y dirigida por Walter Freud [¿?-1944], antiguo estudiante de ingeniería que la guerra le llevó a dedicarse a la construcción de marionetas y al estudio de la cultura judía], escenografía de František Zelenka [1904-1945] arquitecto y escenógrafo checo, y vestuarios de Dicker-Brandeis. [Makarova, 1998] [Fig. 24])

Pero Friedl y Franz no se quedaron mucho tiempo en el grupo ya que en 1921 el director teatral Berthold Viertel (1885-1953) los invitó a diseñar la producción de "El despertar", primero, y "La novia gentil" después; estos fueron los primeros encargos a realizar juntos, cuyos bocetos fueron hechos en el taller de Schlemmer, de lo que se deduce que serían supervisados por él.

Igualmente fueron los primeros compartidos por un equipo que habría de mantenerse hasta 1938, pero que tuvieron que compaginar con las obligaciones y proyectos individuales que la propia escuela les asignaba. Los de ella consistieron en diseñar los carteles que anunciaban las tardes de las Bauhaus. (La vida cultural de la Bauhaus era muy rica, y desde su inicio se creó una asociación llamada "Los amigos de la Bauhaus" en la que personajes famosos como Schönberg, Stravinsky [1882-1971], Chagall [1887-1985] o Kokoschka fueron miembros de ella, apoyándola económica y espiritualmente).

Como esas tardes eran una prolongación de las fiestas que se llevaban a cabo en la escuela y que marcaban el ritmo de "fiesta-trabajo-juego" que Itten había instaurado en sus clases bajo la divisa «el juego será fiesta – la fiesta será trabajo- la fiesta será juego» (Droste, 2006, p.38), fueron guardadas en el corazón de aquellos que asistieron a ellas:

Erdmann actuaba para nosotros... Theodor Däubler gritaba sus poemas. La señora Lasker-Schüler nos ponía en órbita con sus versos en "staccato". Un académico nos leía a Gilgamesch. Una única vela iluminaba la sala. Se apagó mientras la queja moribunda expiraba lentamente. (Droste, 1991, p.38)

Así fue. Numerosos músicos, bailarines, escritores y actores famosos que interpretaban sus propias creaciones o las de otros asistieron regularmente; y Friedl los anunciaba.

Existen varias litografías de aquellas invitaciones en colecciones privadas, en los archivos de la Bauhaus o el Museo de Artes Aplicadas de Viena, como la del recital, en 1920, de la poeta y escritora anteriormente Else Lasker (Fig. 25) –que escribía asiduamente en las famosas revistas *Der Sturm* y *Die Fackel*–; o la de Debussy, en la que incluyó, apasionada como era de su música, un texto propio que decía: «Debussy toca instrumentos que no están hechos de buena madera y buen metal, sino de nervios, carne y sangre» (Makarova, 2010, p. 13), o el de la actuación de Helge Lindberg.

En ellas buscó que el espectador reflexionara sobre el evento que se anunciaba a través de los tipos y las composiciones que creaba, porque para ella el diseño era un acto meditativo.

De las invitaciones que han perdurado, hay una, de 192, que difiere de las otras estilísticamente. Se trata de una poco elegante para el quehacer de la artista; la invitación de un recital de la cantante Emmy Heim (1885-1954) (anexo 15.46.).

Heim era una de esos músicos, como el compositor Stephan Wolpe (1902-1972), el amigo de Friedl, que visitaba constantemente la escuela de Weimar. De hecho ella aparece mencionada en el diario de Gunta Stölzl en un texto sobre la fiesta de navidad de 1920:

La Navidad fue indescriptiblemente bella, algo completamente nuevo, un “Festival del amor” en cada detalle. Un precioso árbol, luces y manzanas, una larga mesa blanca con grandes velas bellamente puesta, una gran corona de hojas de abeto, todo verde. Bajo el árbol todo blanco, con incontables regalos. Gropius leyó la Historia de Navidad, Emmy Heim cantó. Todos recibimos regalos de Gropius, tan amable y amoroso y especial para cada *Bauhäusler*. Después una gran comida. Todo en un espíritu de celebración y sentido de simbolismo. Gropius sirvió a cada uno su comida personalmente. Como el lavatorio de pies. (Droste 1991, p.38)

En la litografía, las letras están en negrita, con los ornamentos propios del estilo de Itten, y el apellido *Heim*, Casa, partido por una vasta diagonal (Fig. 26). El programa incluye la canción de Mahler de “El niño muerto”: “ven dulce muerte y quédate conmigo”. ¿El apellido dividido corresponde al desgarramiento de la madre que pierde a su hijo?

Emmy y Franz se habían enamorado.

Heim (Fig. 27), once años mayor que él, trece más que Friedl, venía de un divorcio con el escritor Emil Alphonse Reinhardt (1853-1934) y a través del cual había conocido a los más grandes poetas europeos de su época –incluyendo a Rilke y Hofmannsthal– y por quien Oskar Kokoschka le hizo un retrato en 1916 (Fig. 28); su experiencia cultural y vital era, pues, grande.

Pronto se supo en la Bauhaus del embarazo de Emmy. Friedl en la primavera de 1920 escribió a Anny (Makarova, [s.f.]) «Emmy es feliz, pero no está muy tranquila» (p.8).

El 21 de marzo de 1921 nació Michael, al que todos llamarían Bibi, momento en que la pareja contrajo matrimonio. «El niño es tan querido y tan dulce que no puede ser descrito» (Makarova [s.f.], p. 24), escribió la artista a su amiga en abril de 1921.

Todo sucedió ante los ojos de Friedl, justo antes del estreno de su primer proyecto teatral común. Desde ese momento Emmy estaría presente en su vida durante años. (En la misma carta de abril, escrita desde Dresde, le decía «Estuve en Berlín, museos, trabajando mucho con Stephan [Wolpe], mucho con a Freyhan, mucho con Franz; un poco con Emmy» [Makarova, (s.f.), p.24]).

“Si de verdad me quieres, te alegrarás por mi felicidad” le había dicho Franz cuando se enamoró de Emmy. No en vano en Viena habían establecido una relación de amantes modernos según las normas de él –ni celos, ni compromisos– y en aquel momento él le pedía no solo que se comportase coherentemente con aquellos principios, sino ¡que agradeciera el gesto que la liberaba de cualquier apego! Durante años el alimentará, sin embargo, uno dañino de dependencia e identificación a través de la manipulación, control, y falta de autonomía que mantuvo con ella a lo largo de la mayor parte de su vida.

Friedl a su amiga Anny Wottitz en 1921 (Makarova, 1998):

Para un egoísta es mejor no causar más tristeza; el no desea “tristeza” para sí mismo. Una peligrosa tentación, la magia del narcisismo se halla en esforzarse en hacer felices a los otros, ayudar a todo el mundo. Si estoy curada de esto algún día, me desharé de los deseos y obtendré la felicidad completa y la paz. (p.28)

Toda separación produce un sentimiento intenso de angustia y duelo, pero Friedl en estas palabras nos permite vislumbrar que en ella se encuentra el discernimiento necesario para reconocer lo que nuestra mente añade al dolor: el sufrimiento.



7.10.4. DE PROFUNDIS: SOBRE EL DOLOR Y EL SUFRIMIENTO (WEIMAR, SEGUNDO ESPACIO DONDE PRODUCIR ARTÍSTICAMENTE DESDE EL DOLOR)

Dolor: es una experiencia sensorial y emocional desagradable, asociada con un daño tisular, real o potencial, o descrita en términos de dicho daño.
Asociación Mundial para el Estudio del Dolor (IASP).

El tema del dolor es crucial en esa tesis. Y lo es tanto por el tema del Holocausto (numerosa es la literatura surgida a partir de él de autores que se comprometieron

especialmente en su análisis o divulgación como Primo Levi, Hanna Arendt o Jorge Semprún), como por la atención que toda terapia le dedica.

La importancia del dolor en la existencia humana es obvia. No hay ser vivo que no lo experimente en mayor o menor grado en algún momento, por ello es un tema sobre el que la filosofía busca delimitar con intención de hallar algo en común más allá de relativismos o la práctica hermenéutica, la cual renuncia a cualquier punto de vista absoluto (Ávila Crespo, 1999).

Si hay un tema para reflexionar es este del dolor porque siendo una experiencia íntima, subjetiva y personal, lo es también universal. Sin embargo el dolor no tiene una esencia, es múltiple, dinámico, cambiante; no hay «una esencia única del dolor sino más bien una pluralidad irreductible de pasiones innominadas que desafían al más rico acervo lingüístico» (Ocaña, 1997, p.38).

Filósofos y religiosos se han acercado a él para comprender el mensaje que ofrece a los seres humanos. Se ha explicado desde Dios y sin contar con Él, como posibilidad o como sentido. Comprendiéndolo, aceptándolo o atravesándolo fenomenológicamente, pero siempre con intención de descifrar lo que de enigmático e irremediable contiene todo sufrimiento.

El dolor existencial –como el físico– rompe la unidad de la persona y provoca una huida de la realidad que lo provoca. Pero no hay escapatoria y el sufrimiento, que requiere de «la memoria, la imaginación e inteligencia» (Yepes, 1996, p.443) para su existencia, se instala en el doliente.

Una vez que el sufrimiento se hace presente –desgarrando, aislando, fragmentando, y evidenciando la fragilidad humana–, desaparece toda perspectiva de futuro y se prolonga en el tiempo. La tristeza se convierte en el sentimiento predominante y con ella, queda afectada la totalidad de la persona.

«El sufrir es muy largo y no puede dividirse por las estaciones del año. Sólo nos es posible señalar su presencia y advertir su retorno. Para nosotros el tiempo no avanza: gira. Parece formar un círculo alrededor de este eje: el dolor» (Wilde, 1999, p.84). Estas palabras las escribió Oscar Wilde en la cárcel –“en el abismo” o *De Profundis*– a su amigo Bosie en 1897. Y su vivencia, alejada en el tiempo e incluso para la mayoría de nosotros, del espacio carcelario, nos resuena porque hemos estado en algún grado atrapados en esa experiencia gravitatoria de permanecer en torno al dolor sin poder avanzar o huir de él.

El dolor cuestiona nuestra identidad como nada lo hace; es el intruso que pone en riesgo a quienes creíamos ser, y si en algún momento pensábamos haber tenido unidad, ésta se rompe en mil pedazos y aparece la separación, la fragmentación en la que nuestra mente nos mantiene (aquí yo y allí los otros): evidencia nuestra separación egótica de una manera

drástica. Cuanto más nos identifiquemos con los otros, con lo nuestro, menos toleraremos el dolor y menos lo asimilaremos.

La definición de la Asociación Mundial para el Estudio del Dolor (IASP) confirma que el dolor es una experiencia sensorial y emocional desagradable, esto es, lo opuesto a lo placentero, motivo por lo que en caso de padecimiento, buscamos el modo de alejarnos de aquello que nos molesta. No queremos el dolor con nosotros. Como compañero es inoportuno, así que lo negamos, lo dramatizamos, lo racionalizamos, o lo anestesiemos con el fin de escapar de él. Pero antes o después nos alcanza: no hay existencia sin dolor

Todos nos sabemos y nos hemos sentido seres dolientes; padecido y nombrado dolores, si es que hemos sido capaces de definirlos, de muy diversas formas—en tanto sensación, el dolor es fácilmente reconocible, más como concepto es complejo y de difícil comunicación; al poseer diferentes rostros y grados es imposible consensuar cuál es el umbral que, al ser atravesado, la vida se torna insoportable para el que lo padece—.

Cuando el dolor llega —cuando nos habita y se instala— nuestras certezas se invalidan, la fortaleza se quebranta y nos tornamos seres vulnerables porque éste aliena, desmiembra, desarticula la palabra y la conciencia, aleja al hombre de su naturaleza humana y lo torna un animal herido que se arrastra apartándose de todos —incluso de sí mismo— en busca de una cura para sus heridas.

Dolor y exclusión van de la mano. El dolor afecta inevitablemente a nuestra naturaleza sociable, abierta al encuentro y al futuro, infligiendo soledad. No importa cuanta compasión inspire a los que la rodean —en el peor de los casos cuánto miedo—. El dolor irremediabilmente aísla y es en ese quebranto donde el sufrimiento emerge.

Dolor y sufrimiento, aunque están relacionados, son sensaciones independientes por más que puedan apreciarse simultáneos —de ahí la creencia por parte del doliente, transmutado a animal dolido, de que no puede experimentar dolor sin sufrimiento. Sin embargo, cuando se padece una patología nerviosa que impide sentir dolor, el sufrimiento puede llegar a ser tan insoportable como para que el que lo experimenta busque, incluso, el modo de quitarse la vida (recordemos a Ramón Sampedro [1943-1988], quien tras quedar tetraplégico en un accidente a la edad de 25 años, fue el primer ciudadano español en pedir al estado el derecho a un suicidio asistido, que le fue denegado, y cuya vida quedó reflejada en la oscarizada película de Alejandro Amenábar [2004] “Mar adentro”). Como seres dotados de un sistema nervioso estamos expuestos al dolor desde el momento en que aquel se forma en el vientre materno —por lo que irremisiblemente nuestro destino está ligado a él, como lo está a la muerte—, y su fin no es otro que advertir al organismo de que algo le está poniendo en riesgo. Incluso en este caso, no lo queremos, porque, como afirma López Timoneda (1996), no solo afecta al sistema

nervioso produciendo una respuesta refleja y desagradable, sino que causa siempre una respuesta emocional con varios componentes:

- Componente sensorial-discriminativo: hace referencia a cualidades estrictamente sensoriales del dolor, tales como su localización, calidad, intensidad y sus características temporo-espaciales.
- Componente cognitivo-evaluativo: analiza e interpreta el dolor en función de lo que se está sintiendo y lo que puede ocurrir.
- Componente afectivo-emocional: por el que la sensación dolorosa se acompaña de ansiedad, depresión, temor, angustia etc. Respuestas en relación con experiencias dolorosas previas, a la personalidad del individuo y con factores socio-culturales. (p.49)

De estos componentes, el afectivo-emocional es el que provoca sufrimiento, pues si bien el dolor cuando se hace presente nos modifica, es cuando se torna subjetivo que sufrimos, percibiéndose incluso más angustioso por la imposibilidad real de comunicarlo adecuadamente.

No hay dolor –ni placer– sin cuerpo. El cuerpo es la condición previa. El dolor es indisoluble del cuerpo (Ocaña, 1997). No somos razón pura, sino que las emociones y sentimientos son reales, es profunda la interacción del cuerpo y la mente (como entendían Schopenhauer y Spinoza frente a Descartes).

Es precisamente el peso de este cuerpo el que pone de manifiesto la existencia de una trascendencia de dolor posible desde la metafísica filosófica, “desde dentro”, que difiere de otra, “la de fuera”, vinculada al consuelo y al sentido y que implica al mundo espiritual. Desde ella numerosos filósofos se han acercado a este tema, mostrando que el primer vehículo para la trascendencia es el propio cuerpo.

Pero un cuerpo herido, una mente que sufre deja siempre rastros evidentes. Por eso, en presencia de un ser doliente el grupo al que éste pertenece –familiar, vecinal, nacional o humano– puede conmoverse. Porque entiende las señales. Saben sus miembros que antes o después transitarán también por parajes similares –o cuanto menos que igualmente a ellos pudiera pasarles–. Y es entonces cuando el sufrimiento del otro, sea por compasión o por protección se percibe como un suceso que requiere de una respuesta del grupo.

Es la compasión, la respuesta que el dolor ajeno provoca en nosotros, la que rompe la fragmentación que el ego impone; por ella trascendemos la separación mental y sentimos plenamente al otro doliente. Gracias a la compasión podemos, como indica Schopenhauer, «alcanzar el reconocimiento de la identidad de todo lo que es» (Ávila Crespo, 1999, p.25). Como el dolor está en todos los humanos, la compasión está igualmente repartida, «este mundo, radicalmente malo, alberga en su interior, paradójicamente, algo universal y bueno: la

piedad de la que todo hombre es al menos capaz» (Ávila Crespo, 1999, p.25). (En este punto surgen todas las preguntas sobre la virtud y la personalidad en relación con la compasión, sobre el relativismo extremo que no distingue entre comprensión y conocimiento para con el dolor extremo sufrido por aquellos que han sido agraviados –como los judíos sobre los que escribimos esta tesis; Primo Levi lo dejó claro: él era inocente y sus verdugos los asesinos–, sobre la espiritualidad que diluye los límites del ego que impone el dualismo de nuestro mundo superando las fuerzas inconscientes que disolverían esas distinciones, pero no vamos a extendernos aquí sobre este tema que, como misterio que es, nos exige reflexionar mientras mantiene su enigma).

El abandono de Franz desenterró en Friedl los fantasmas de viejas pérdidas que mantenía soterrados y el sufrimiento se apoderó de ella. En el trabajo artístico encontró el modo de continuar adelante y no detenerse, pero por lo que dejó escrito en sus cartas a Wottitz, para quien no se dedica a la creación artística podría parecer que se trataba más de un uso analgésico del arte que de una forma de dar sentido a lo que le pasaba; y aunque es cierto que su trabajo no transformaba totalmente el constructo de víctima que sus datos biográficos habían generado, sí que era un modo de cuidado de sí, una forma curativa por la que canalizar su dolor, y aunque aún no había llegado el momento de la transformación –de reescribir su guión de vida, que diría Berne–, podía trascender su propio sufrimiento a través del arte, más allá de adormecerlo y de mantener un cierto control en el desequilibrio para no ahogarse finalmente en el sufrimiento que vivía... Así pudo controlar uno de los síntomas que ella reconocía como expresión de su dolor, la ansiedad, lo cual es importante como primer paso para dejar de sufrir (para todo terapeuta el primer objetivo de su terapia es ayudar a calmar el dolor del paciente/cliente, sin ello no hay posibilidad de sumergirse en el autoconocimiento que lleve a reconocer el sufrimiento como algo que puede ser superado aunque el dolor persista. (Ocaña [2007] invierte filosóficamente los términos de dolor y sufrimiento, entendiendo que mientras que el dolor se autoimpone, al sufrimiento se accede saliendo en su busca para hacernos hospitalarios con el intruso que nos muestra que no somos únicos, que el hombre genéricamente no existe, que siempre es un ser de excepción. Afirma que hay persona donde impera el sufrimiento, porque el dolor te vuelve singular y si lo asumes entonces se ha tornado en sufrimiento. Aunque nuestra posición es otra recomendamos la lectura de su ensayo porque atiende este tema desde la trascendencia que surge desde el reconocimiento del sufrimiento sin generar un sentido de orden espiritual).



Carta a Wottitz de 1921 (Makarova, 1998):

¡Querida Anny! ... Mañana hay un gran baile de disfraces en la Bauhaus... Todo Weimar está sin un duro... Desde luego, no nos haremos ricos, y eso está bien, no necesitamos eso y ni siquiera lo pensamos. Cuando nuestra paciencia se quiebra, a menudo lo atribuimos a la falta de dinero. En realidad, la causa está dentro de nosotros... La ansiedad se extingue por el trabajo; es una especie de vuelo desde la agitación interna.

Lo más importante es calmar la ansiedad, y entonces todo está bien... Está oscuro ahora. Ahora los marcos de las ventanas están iluminados y está oscuro fuera. No hace mucho tiempo todo fue al revés... Mi querida Anny, estoy asida por un miedo enorme a la soledad, la soledad absoluta... Es un tiempo útil, instructivo como en el refrán "entre la taza y la boca se pierde la sopa." Que Dios me vea a través de este período... Eso es todo, mi querida. He acabado llorando. (p.28)

Friedl se volcó en el trabajo, pues.

Gropius le autorizó dar clases en el curso preliminar; la primera estudiante de la Bauhaus en hacerlo. Su obra se distinguía de la de sus compañeros y había mostrado suficiente cualificación y disposición para hacerlo.

Wingler (citado en Makarova, 1998) escribió en un catálogo de la artista de 1970 sobre su obra:

La fuerza de la obra de Friedl es la imaginación artística, y ésta puede ser vista cuando comparas sus obras del periodo de Itten con las de otros estudiantes. Uno es sacudido por su lograda técnica de dibujo y la riqueza de las transiciones desde el blanco al más profundo negro, por la riqueza de las zonas de sombra, y por el absoluto dominio del claroscuro... (p.29) (Fig. 29)

Las obras de este periodo 1921/1923, se tornaron oscuras –como su alma– llenas de presagios de un futuro nefasto –como sus sueños y pensamientos–.

A menudo tengo la sensación (y la tengo en este momento, de hecho) de que soy una nadadora que está siendo arrastrada por una inundación terrible (me doy cuenta de que yo sé nadar); por un momento levanto la cabeza por encima del agua, trato de agarrar una rama, de agarrarme a una roca en una especie de remanso, y llego a gritar a los otros nadadores... En algún momento seré ahogada como un salvaje, tonto animal y mi voz simplemente no alcanzará a los de la otra orilla. Es bueno que no esté haciendo ningún plan, ni siquiera con un minuto de antelación. (Carta a Anny Wottitz, 1922, en Makarova, 1998, p.29). (El agua es el símbolo de las emociones)

Tras años de formación con Itten había integrado que la luz sólo es posible por su contrario y que inexorablemente cada noche trae su amanecer. En algún momento la juguetona, alegre, fácilmente excitable mujer de la que brotaban ideas e improvisaciones, repentinamente, –tal y como la describía su amigo el crítico de arte Hildebrandt– emergió en un nuevo amanecer.

¿Uno nuevo?

No sabemos exactamente cuándo ni cómo, pero lo cierto es que Franz volvió a su lado y con él su ánimo. Para una persona abandonada, recuperar al que le dejó es la devolución de los esquemas mentales que le habían organizado y, por tanto, causa de enorme alegría. Una ocasión tal puede ser causa de transformación para una pareja, y pasar tras una ruptura, de una relación de dependencia al de la “codependencia”, o lo que es lo mismo, una dependencia mutua, tal y como los acontecimientos de los años siguientes sugieren: en la codependencia «los controles, celos, reproches y altibajos de exaltación y rechazo supone la tónica de las ataduras y apegos. El nivel que recuerda un aforismo que dice: Dos palomas atadas por una pata suman cuatro alas, pero no pueden volar» (Doria [s.f.] día 35, p.7).

Desde este momento Dicker iba a experimentar dos realidades opuestas tan naturales como humanas, la del dolor y el placer simultáneos, sumergiéndose en la corriente emocional de la dualidad en la que casi terminará ahogándose como “un salvaje y tonto animal”.



A mediados de 1923 Itten, el primer pedagogo moderno de la educación artística (Raleigh, 1968) abandonó la Bauhaus seguido de sus discípulos.

Gropius escribió sobre ello (Makarova, 1998):

Impregnado con el espíritu del judaísmo, el grupo de Singer-Adler se da aires y por desgracia, el propio Itten se ha vuelto confuso. Si sigue así en el futuro, entonces ellos tomarán el control de toda la Bauhaus. Entonces los arios producirán una revuelta... Está claro para mí que la gente como Singer-Adler no es adecuada para la Bauhaus y a su debido tiempo deberían irse... (p.30)

Atrás quedaban las enseñanzas, tales como que «un tono lleno de los poderes del corazón puede hacer maravillas» (Itten, 1975, p.10).



Fig.1: Diagrama plan de estudios Bauhaus



Fig.2: Formas y colores ideales, Kandinsky

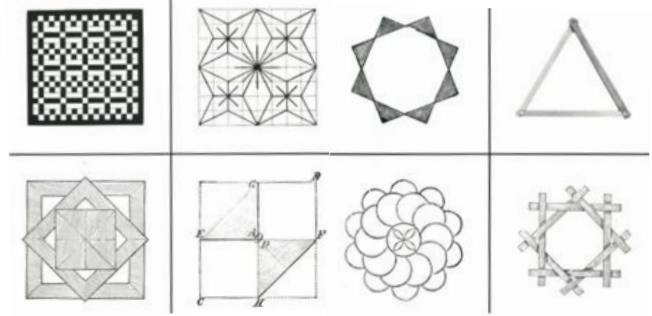


Fig.3: Dones y ocupaciones de Froebel



Fig.8: Utopía



Fig.7: Sta. Ana



Fig.5: Friedl y Schlemmer en la Bauhaus



Fig.9: Fiesta de las cometas, 1921



Fig.4: Catedral. Feininger



Fig.6: Silla africana



Fig. 11: Ejercicio rítmico, 1919-1923



Fig. 12: Dibujo del natural. 1919-1923



Fig. 10: Paisaje montañoso, 1919-192



Fig. 14: Encuadernación, 1920



Fig. 13: Estudio de claroscuro, 1919-1923



Fig. 15: Retrato, 1920



Fig. 16: Desnudo sentado, 1920



Fig. 17: Blumenstrasse, 1920



Fig. 19: Thun, 1927



Fig. 18: Prellerhause



Fig. 21: El pez dorado, 1925

**Fig. 20: Dcha. Composición es
K**





Fig. 23: Ballet triádico Schlemmer



Fig. 24: Decorado y vestuario



Fig. 25: Invitación Else Lasker



Fig. 26: Invitación Heim



Fig. 28: Heim por Kokoschka

Fig. 27: Dcha.Heim, 1920



Fig. 23: Sin título, 1943-1944



Fig. 29: Estudio de claroscuro



7.11. LA UNIÓN DE DOS BAUHAÜSLERS; LOS TALLERES SINGER-DICKER: 1923-1934

7.11.1. BERLÍN: UN TALLER EN LA CALLE DE LOS ERRORES

Se presentan los trabajos realizados a partir de septiembre de 1923 por el taller Singer-Brandeis en Berlín, y la trama argumental en la que vivían los protagonistas de esta historia: Singer, Dicker y Heim.

7.11.2. DE VUELTA A LA VIENA ROJA

Se describe el regreso en 1924 de la artista, la creación de un nuevo taller con su amiga Döberl en 1925.

7.11.3. ESTUDIO VIENÉS SINGER-DICKER

En 1926 vuelve Singer a Viena y abre un nuevo taller junto a Friedl. Se indican las obras creadas, los importantes encargos recibidos y se reseña los acontecimientos históricos en Austria desde ese año hasta 1931.

7.11. LA UNIÓN DE DOS BAUHAÜSLERS; LOS TALLERES SINGER-DICKER: 1923-1934

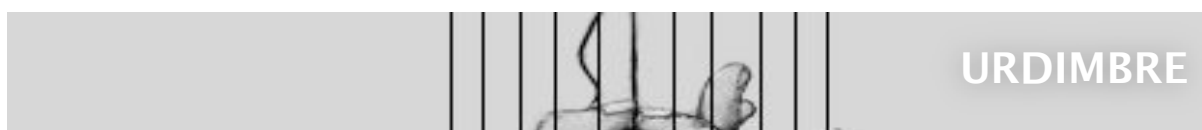
1923

Marzo.

Itten abandonó la escuela y continuó su quimera en Zúrich; varios de sus alumnos se fueron al mismo tiempo de la Bauhaus.

Friedl Dicker, al partir, dejó en Weimar la utopía del maestro en sus expresivas tipografías del almanaque, y se llevó la de la vida comunitaria, la del bien común.

Singer, considerado un prometedor y moderno arquitecto, se dirigió a Berlín en busca del sustento con el que mantener a su esposa e hijo... acompañado de Friedl.



7.11.1. BERLÍN: UN TALLER EN LA CALLE DE LOS ERRORES

Berlín. Uno de los tres centros culturales primordiales europeos de los “locos años 20”: el periodo más transgresor, atrevido y excéntrico que ha vivido esta ciudad.

Si por la Ley del Gran Berlín de 1920 la capital se había convertido en la mayor ciudad industrial de Alemania (al expandir sus límites con la incorporación de numerosos distritos y poblaciones de los alrededores), fue por la Constitución de Weimar y el establecimiento de los derechos fundamentales y libertades personale, que se había transformado en la metrópoli cultural de aquel periodo.

Con la llegada de la democracia y sin la tradicional censura gubernamental, la expansión cultural fue inevitable. Artistas plásticos, escritores, actores, bailarines, músicos, cineastas y científicos –mayoritariamente germanoparlantes y de países centroeuropeos– llegaron a Berlín para desplegar su creatividad. Bertolt Brecht (1898-1956), Otto Dix (1891-1969), Max Liebermann (1847-1935), Anita Berber (1899-1928), Albert Einstein, Marlene Dietrich (1901-1992), Mies van der Rohe (1886-1969), Kurt Weill (1900-1950), Berthold Viertel, entre otros muchos, se reunían en cafés como el *Romanisches* (Fig.1).

Aunque Berlín era conocido por su vida nocturna plagada de espectáculos de entretenimiento y variedades –el cabaret básicamente–, en la diurna se evidenciaba tanto su crecimiento –en 1921 se construyó la primera autopista del mundo, la AVUS, *Automobil-Verkehrs-und Übungsstrecke*, y en 1923 abrió sus puertas el aeropuerto de Tempelhof–, como la crisis económica y la superinflación que la azotaba; en sus calles se dirimían las diferencias entre las extrema izquierda y derecha en forma de batallas campales.

Sin embargo, en este caos político y económico Berlín era un referente mundial porque en ella todo se experimentaba. El sexo –la capital era el centro de la libertad sexual europea, en la que se abrió el primer instituto sexológico occidental–, las drogas –cocaína, opio y anfetaminas– y los bailes –con el charlestón para exorcizar lo malo– la convirtieron en “la Babilonia del río Spree”, el centro del hedonismo, la ciudad de los contrastes.



En una de sus calles, en la *Fehlerstrasse*, la calle de los Errores, el binomio artístico Dicker/Singer abrió el *Werkstätten Bildender Kunstlos*, el Taller de las artes visuales. En él diseñaron, además de juguetes (Fig. 3), juegos, joyas, textiles (en los tapices que Friedl realizó –muchos de ellos de formas geométricas– mezclaban diferentes materiales como algodón, chenilla –mezcla de algodón, acrílico, rayón y olefina–, cuero, seda, brocados de seda e hilos bordados, y en la creación de sus piezas de plástico consiguió obras ingeniosas con la combinación de formas y estructuras. Este trabajo con diferentes materiales y sus efectos de luz y sombra podemos atribuirlos a las enseñanzas de Itten. [Hövelmann, 2012]), libros y encuadernaciones con la colaboración de los artistas Naum Slutzki (1894-1965) y Franz Scala –amigos del grupo de seguidores de Itten desde Viena a la Bauhaus de Weimar–, escenarios –Franz– y vestuarios –Friedl, en cuyos bocetos detalló colores, materiales, y cómo y qué debía ser iluminado– para las producciones de la compañía *Die Truppe*, La tropa, que Berthold Viertel acababa de crear. En abril trabajaron para la producción de “John Gabriel Borkman” de Ibsen, en septiembre para la de “El Mercader de Venecia” de Shakespeare –algunos bocetos del vestuario realizado por Dicker se han conservado (Fig. 4, 5)– y en diciembre para la de “Vincennes o la novia de un cierto hombre” de Robert Musil.

A través de estos trabajos conocieron a otros artistas de la época que también trabajaban para Viertel, como George Grosz (1893-1959), y ampliaron su colaboración con teatros de Dresde.

Friedl, entre las bambalinas, interpretaba su propio guión en el teatro de la vida. (Eric Berne [1910-1970], médico psiquiatra canadiense, fue el fundador y creador del Análisis Transaccional [A.T.]. Ésta es una teoría de la personalidad, de la comunicación y de las relaciones humanas que ofrece una serie de eficaces herramientas psicoterapéuticas tanto para el cambio personal como organizativo. Una de ellas es la del análisis del guión de vida.

Berne, como señala Rovira [2012], descubrió que todos sus pacientes actuaban siguiendo un guión de vida –un argumento que la persona se siente obligada a representar, independientemente de si se identifica o no con su personaje, y que ha sido siempre creado por otro–. En las sesiones entendió que el guión de vida se establece durante la infancia, por

influencia de los adultos de referencia. Este guión se va reforzando por las experiencias que el niño vive mientras crece. También comprobó que los guiones pueden ser modificados. Es precisamente cuando la persona reescribe su guión cuando se producen cambios en la terapia, porque es entonces cuando ha tomado conciencia de las creencias inconscientes que han condicionado su vida y ha decidido ser ella misma. En este momento se hace responsable de su vida y sus actos.

Los guiones se construyen con: 1. Mandatos –la maldición de los cuentos–. Hacen referencia a las prohibiciones o inhibiciones en el comportamiento del niño [“no vivas”, “no seas tú mismo”, “no lo logres”, “no sientas”, etc.] –. 2. Atribuciones. Le dicen al niño lo que debe hacer o ser –no es limitante como los mandatos– [“eres como tu abuela”, “eres especial”, etc.]).

La escena que se desarrollaba en ese periodo era específicamente moderna –no importa cuánto se haya representado a lo largo de la historia–; los artistas, habitantes de las grandes metrópolis en aquellos felices años 20, los encargados de interpretar para el mundo los signos de su tiempo: las convenciones sociales quedaron subordinadas a los deseos individuales manifestados sin tapujos en el amor libre.

En este escenario todos los personajes conocían la trama en la que participaban y sus expresiones emocionales y psicológicas eran expresadas sin restricción alguna:

- Franz era el hombre casado, padre de un hijo, conservador esposo que no podía desvincularse de la energía creadora de su amante con la que compartía la pasión por el arte y el trabajo.
- Emmy era la legítima esposa que cuidaba del hogar y que por amor al marido aceptaba la existencia de otra mujer en su vida, la amiga que había llegado primero, la que le acompañaba en la aventura artística; ella lo hacía en la vital –pensaría–, así que optaba por la espera de que su posición acabara inclinando el afecto del esposo hacia ella mientras le ponía límites cuando, desbordada emocionalmente, se le hacía insoportable constatar que la otra no solo existía, sino que estaba constantemente presente entre ellos. Una presencia tan grande que incluso ella, de tanto contacto, también la apreciaba.
- Y Friedl, la amante, incapaz de romper el vínculo que le mantenía unida a él, dependiente y con una clara falta de autoestima. El miedo a la soledad era tan grande, tanto el espanto a revivir el sentimiento de abandono –nuevamente lo traumático de la infancia–, que prefería mantener la atadura que sentir que caía en un abismo en el cual no había nadie para recogerla, incapaz de aceptar su poder personal.

Nosotros, los espectadores, que ya hemos visto el final de esta historia, nos conmovemos con los tiempos oscuros psicológicos por los que debió transitar nuestra

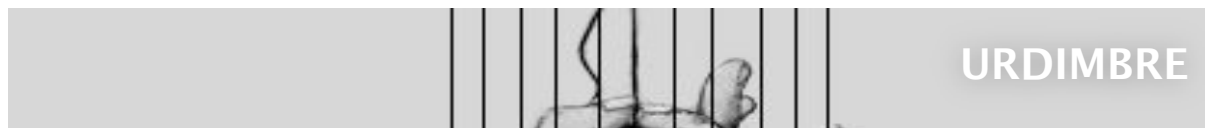
protagonista para llegar a vivir luminosamente en el periodo de tanta oscuridad política, física y espiritual. En su madurez la oscuridad estaba fundamentalmente fuera de ella, así que podía, y lo hizo, escuchar la creatividad que surge en el vacío; sin embargo en su periodo de juventud, era ella la que vivía en la oscuridad que la habitaba, vulnerable y presa de sus miedos, por lo que su carácter era extremo y su creación, a duras penas, se dejaba ver entre el bullicio emocional en el que se hallaba inmersa. (La transformación de Friedl es tan clara e inteligible para aquellos que nos dedicamos al desarrollo humano a través de la terapia, que es un claro ejemplo de cómo responsabilizarse de la propia existencia, es clave para superar el sufrimiento y realizar una transformación y cambio, aunque lamentablemente, al final de su existencia la identificación con su esposo le llevó a tomar la decisión equivocada).

Los actos que se desarrollaron en aquella década, las pasadas que se hicieron en el telar, estaban en consonancia con la modernidad en las que transcurrieron. Los tiempos modernos habían roto las fronteras de las convenciones sociales así que Friedl, la antaño intrusa, era ahora la figura que Franz deseaba cerca de sí para avanzar profesionalmente –probablemente para alimentar su narcisismo–, mientras que la periférica era ahora la esposa que no podía acercarse a su esposo en lo que le movía a existir.

Dos atributos se mantenían como antaño: uno, el tradicional esquema triangular, sustentado por una base cuyos vértices eran las mujeres –despuntando, sobresaliendo, dominando y haciéndose visible el tercer vértice, el varón– y dos, el dolor experimentado por los implicados que les condujo a críticas situaciones existenciales.

Una de ellas había sido el nacimiento de Bibi dos años atrás. Lo que más ansiaba Friedl en la vida, sobre todas las cosas, era poder ser madre y cuidar de una criatura. Ella veía muy a menudo al niño. Cuanto más le quería, más se revelaba que no era suyo. ¡Y, además Viertel le hizo responsable de su último fracaso teatral porque el vestuario no era adecuado!

La polaridad placer/dolor se hizo insoportable. Por ello, al inicio de 1924 abandonó Berlín y se trasladó a Viena.



7.11.2. DE VUELTA A LA VIENA ROJA

1924

Viena era ahora la capital de una república cuyo gobierno estaba dominado por el Partido Social Cristiano apoyado por la población de fuera de la ciudad. Mientras que las poblaciones más importantes austriacas no llegaban a tener 100.000 habitantes, Viena, en 1924, tenía cerca de dos millones, lo que implicaba, como sucedía en todos los países industrializados, un conflicto real entre lo rural y lo urbano. Así, mientras el Canciller Ignaz

Seipel (1876-1932) era un sacerdote católico que pretendía proteger a Austria de la influencia del marxismo a través de alianzas entre la iglesia, los industriales, y paramilitares de la *Heimwehr* –monárquicos veteranos de guerra–, los socialdemócratas dominaban la ciudad apoyados por la masa de la gente trabajadora que vivían en los barrios alrededor del Ring y sus monumentales edificios –un 60% de los vieneses–.

La izquierda poseía la alcaldía de la capital desde el fin de la 1ª Guerra Mundial y la mantuvo hasta 1934, fecha de la Anexión de Austria a Alemania. Aunque el gobierno del ayuntamiento estaba compuesto por socialdemócratas y comunistas, estos últimos fueron siempre una minoría, razón por la que este periodo se conoce como “la Viena roja”.

De todo aquel periodo de administración de izquierdas –caracterizado por su programa de vivencias sociales, apoyo a la sanidad y educación públicas–, lo más destacable fueron las construcciones que en aquella década se acometieron: tanto proyectos de viviendas públicas, las *Gemeindebauten* (la más famosa de ellas fue el complejo de viviendas de Karl Marx Hof [Fig. 6] para albergar a 5.000 personas, y que supusieron una verdadera revolución social que se ha mantenido desarrollando desde entonces en Viena, por lo que en la actualidad el 60% de todas las casas de Viena son sociales) como escuelas, guarderías, bibliotecas y hospitales.

El programa de construcción social vienés se convirtió en el modelo a seguir por los progresistas europeos –ejemplo de socialismo sin la clase de revolución que se había producido en Rusia– y quedó inscrito en la historia como la construcción típica de “la Viena Roja”.

Otto Bauer (1881-1938), el líder del Partido Socialdemócrata –de origen judío, para quien el orden establecido en Viena era un orgullo– era un personaje detestado tanto por la clase media y alta de la ciudad como por los habitantes rurales, en tanto todos ellos eran conservadores, y temían por igual a bolcheviques y a judíos.



Así pues Friedl regresó a casa. Buscó a los amigos que allí le quedaban, como Gisela, felizmente casada, que era dueña de un salón de moda en el distrito 3, o Anny, que entonces era ya Moller, y que puso su estudio de la Hintzerstrasse 8 a disposición de su amiga –su telar, sus agujas y lanas– para que se refugiara, una vez más, entre las telas e hilos. En seguida se asociaron para trabajar juntas en él.

Desde Viena, ocasionalmente, se trasladaba a Berlín para no desatender ciertos proyectos del Taller y de Viertel –¿entre ellos al propio Franz?–. Es por entonces, en marzo de 1924 (Fig. 7), cuando el “Taller de la artes visuales” recibió un diploma de honor de la Segunda Feria de Berlín por los encajes realizados por la artista.

En Berlín, su amigo Stefan Wolpe –el músico enamorado de ella desde que la conociera en Weimar en 1920 (Fig. 8, 9) y con quien tanto reía mientras cantaban sus canciones dadaístas *zittravelli - zittravelli - trak - trik – trak*; el mismo que la acompañó cuando Franz se enamoró de Heim y al que ella, a pesar de reconocer todas sus cualidades humanas, no pudo corresponder aunque lo intentó– le ofreció su casa mientras él seguía yendo –estudiando– y viniendo de Berlín a Weimar, de Weimar a Berlín, asombrado de la enorme tristeza que entonces su amiga albergaba.

1925

Un año después de su llegada, Dicker creó un nuevo espacio laboral; un estudio que abrió con una nueva amiga Martha Döberl (1901-1983), en el número 2 de la Wasserburggasse, en el distrito IX, cerca de la casa de sus padres, a los que visitaba una vez a la semana. Ya no había gritos, pero sí pobreza, así que les llevaba dinero y comida.

Con Martha –admiradora incondicional de la URSS a donde acabará yendo a vivir– diseñó gorros, cinturones y otros objetos de piel, dirigiendo su trabajo principal hacia aquellas actividades que fueron orientadas para las mujeres en la Bauhaus: la encuadernación y el diseño textil. Trabajó entre telas y telares creando tapices, encajes, y demás creaciones textiles. Stefan lamentaba esta dedicación que le impedía, según él, mostrar su gran capacidad artística.

Para los arteterapeutas, sin embargo, su imagen tejiendo o cosiendo evidencia un anhelo de estructurar, organizar, de “hilar” un destino o hado.

Retornando a las Moiras del inicio, Cloto, Lakesis y Átropos, recordemos que en tanto que ellas son las que asignan a cada alma su destino, cuando un ser humano teje como ellas, entendemos que se está haciendo cargo de su *fatum* en vez de abandonarse a él.

Ciertamente, para Wolpe que formaba parte de los movimientos de vanguardia y creaba libremente porque vivía un tiempo de libertad espiritual personal, veía el quehacer de su íntima amiga como una pérdida de su tiempo y su creatividad, pero más allá de la consideración estética de las creaciones, Friedl, con esa tarea que Gropius había unido al arte moderno, se sostenía (económica, psicológica y espiritualmente) en espera de un vacío fecundo en el que la creación no hubiera de sostener nada, sino solo aparecer, como Fanes a la luz.

Al igual que las Moiras dominan lo humano al supeditar su destino con los hilos (de algún modo dan forma a lo informe previo a nuestra existencia –un informe concebido caótico por los griegos–), Friedl ponía orden a su existencia con los suyos. Una organización simbólica desde la creación de formas generadas en el cruce de una trama –manifestación de la subjetividad, de la acción de la tejedora– con una urdimbre –lo inamovible y dado–.

La artista Paulina Parra (citada en Sáez-Angulo, 2010) explica esta experiencia del siguiente modo: «Caos y orden se funden conformando una totalidad, pues ambos forman

parte de la vida, de mi destino. Tejer, crear, dar vida a la vida creando el destino con cada paso de un hilo sobre otro» (párr.18).

Como ya sabemos Friedl tejerá siempre. Sólo dejará de hacerlo cuando llegue a Terezín y posiblemente por la imposibilidad material de llevarlo a cabo.

Y mientras ella desenredaba hilos y estructuraba formas y colores, Franz se había convertido en un arquitecto progresista y de moda. Florian Adler comentó a Makarova (1998) que «en la persona de Franz Singer no estamos tratando con un arquitecto *per se*, sino con un artista que se dedicó a la arquitectura» (p.33). Su cualidad mayor era su capacidad de concebir arquitecturas como cuadros, y los interiores como decoraciones teatrales.

7.11.3. ESTUDIO VIENÉS SINGER-DICKER

1926

Pero Franz –el melancólico Franz (Makarova, 1998, p.16)– necesitaba el temperamento de Friedl –de «la apasionada Friedl» (p.15)–, su gusto, y su imaginación para seguir su progresión laboral y creativa. Por ello, en 1926 tras cerrar el taller de Berlín, se trasladó con su familia a Viena para estar junto a ella.

Aunque Franz le pidió que se uniera a él en su estudio de la Schadekgasse, ella decidió permanecer en el suyo, en la planta superior de un edificio secesionista, por lo que hubo de ser él quien se moviera finalmente al de ella para poder crear una nueva firma.

Era la primera vez que él la busca, pero este logro por parte de la artista sólo conseguiría alargar una relación –no ya triangular entre Emmy, Franz y Friedl, sino cuadrangular entre Emmy, Franz, Bibi y Friedl–, que mantendría a la artista subyugada según «las relaciones de género tradicionales de superioridad masculina y subordinación femenina, a pesar de su apariencia progresiva cara al exterior» (Deshmukh, 2004, párr.4) –exactamente igual que como vimos sucedía en la Bauhaus–; la comprensión del universo de creencias instauradas en Weimar, el trauma de pérdida infantil generador de otras y la falta de aceptación de su poder personal que le impedía poner límites, pueden dar luz para comprender por qué una mujer inteligente y creativa como ella mantenía una relación tan desigual y causante de tanto dolor.

Finalmente abrieron el *Architekturbüro Singer-Dicker*, estudio de arquitectura Singer-Dicker. El apellido de ella, nuevamente, en segundo lugar.

(Sobre esta posición secundaria Georg Schrom, arquitecto y sobrino de Poldi Schrom [1900-1984], arquitecta que colaboró con el estudio, y por quien éste, según Elena Makarova, posee el legado más importante de obras de la artista, comentó en 1997 [Makarova, 1998] que :

Friedl era una mujer de muchos talentos. Tenía sus propias ideas acerca de todo, y no tenía miedo de experimentar –su presencia activa es visible en todo lo que tocaba–. Debido a su sentido de la modestia, a diferencia de Franz, no documentó sus obras y sólo rara vez las firmó. [p.34])

El nombre del estudio, que evidencia a dos socios participando en él, en la práctica sólo hacía referencia a uno. Franz Singer publicaba en revistas los trabajos realizados en él con la firma “Franz Singer. Arquitecto”. Y cuando había en las publicaciones alguna referencia sobre los proyectos del estudio, aparecía solo “Franz Singer, VI, Schadekgasse 18. Estudio. Este dibujo es de mi propiedad intelectual y no está permitido sin mi permiso que sea copiado o comunicados a terceras personas según la Ley de 26/12 1895 R. G. B. 197” (Hövelmann, 2012, p.39). Es decir, Franz, a pesar de que la residencia permanente del estudio de ambos estaba registrado en la calle al que él hubo de trasladarse, ¡firmaba con el de la calle al que Friedl no quiso instalarse y que era, de hecho, la vivienda familiar del arquitecto! ¿Cómo es posible que Friedl lo aceptase? Y ¿en qué modo, actitudes como ésta, iban minando su espíritu?

De su colaboración surgieron los muebles apilables, los sofás camas, o las lámparas de pie que pueden a su vez ser colgadas (Fig. 10, 11); la marca de su diseño era “economía de espacio, tiempo, dinero y nervios” (Makarova 1998, p.33).

Existen dos textos que ilustran los fundamentos teóricos del estudio a cerca de la vida moderna, el espacio y los muebles. Uno pertenece a un artículo del año 1931, publicado en la revista “Kölner Tageblatt”, de Colonia: «El moderno principio de la habitabilidad: economía de tiempo, espacio, dinero y nervios. Franz Singer, muebles» (Hövelmann 2012, p.44) (Fig. 12). El otro lo hace en uno titulado «El principio de la vida moderna» (Hövelmann 2012, p. 44). En ambos documentos se hace hincapié en la necesidad de diseñar espacios que combinen varias funciones; espacios diáfanos que pueden ser utilizados de manera versátil frente a las habitaciones cerradas que permiten un solo uso. El diseño de pequeños apartamentos sería la expresión de estas ideas acorde con aquellos tiempos modernos. (Los apartamentos/estudios de pequeñas dimensiones fueron proyectos de los años veinte pensados para las clase media y trabajadora. Sin embargo, dado que la media seguía adquiriendo apartamentos de grandes dimensiones, los pequeños quedaron adscritos a la trabajadora, y, por tanto, a valores ideológicos de izquierdas que buscaban que en lo social también estuviera presente la estética en la función).

Friedl hacía las maquetas antes de llevar los planos a los talleres de muebles (nunca hubo una fabricación en serie de sus diseños, solo prototipos que esta investigadora pudo contemplar en el museo de Artes Aplicadas de Viena, y en el museo archivo de la Bauhaus de Berlín) (Fig. 13). Necesitaba ver cómo funcionan los colores, las texturas, las telas de lo que Franz diseñaba en el papel. Detallaba a los clientes los proyectos desde una visión de

conjunto; las muestras que les enviaba (Fig. 14) hacían referencia a la totalidad del espacio con precisas descripciones. Franz parecía burocráticamente ser el jefe, y ella la que ponía los detalles. Sin embargo, en el taller, la influencia era mutua y compartían las ideas esenciales. Las discutían. Nada se hacía sin el consenso de ambos. Solo la cooperación existente en el ámbito laboral podía calmar el desasosiego emocional. De no haber sido así, no hubiera existido el estudio.

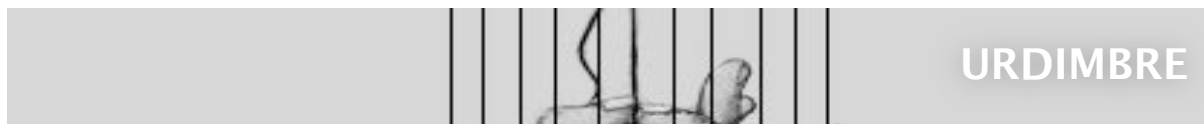
De esa participación fueron testigos los doce colaboradores con los que contaron para poder atender a todos los compromisos que les llegaba no solo de Viena, sino también de Praga, Brno, Budapest, Liberec y Berlín (Hövelmann 2012). Un éxito resultado tanto a la calidad de los proyectos, como a que el estudio era el único en la capital austriaca que diseñaba con el estilo de la Bauhaus. (Sus perspectivas axonométricas [Fig. 15, 16] en las que presentaban sus diseños de apartamentos son características de las realizadas en la Bauhaus bajo la influencia del movimiento De Stijl desde 1922; los diseños de los muebles se basaban en los conceptos de construcción por listones típicos a los utilizados por Breuer en el mismo año; la misma paleta de colores –azul, rojo y amarillo–; la utilización de telas para los asientos y respaldos de sillas y sillones; la renuncia a los acolchados en los asientos por tiras de correas coloridas; diseños geométricos, etc.).

Como consecuencia de la economía de espacios en los que basaron sus proyectos, diseñaron muebles que ahorraran espacio y fueran versátiles; en caso de no ser usados, deberían poder ser retirados (Fig. 17). Un sofá cama, aunque caro, es un buen ejemplo. Todo debía de ser eficiente, agradable de uso. Los elementos tubulares y apilables –aparecidos a partir de los años 30– supusieron una magnífica solución (como hicieron Walter Gropius y Marcel Breuer).

Su excelente trabajo fue reconocido en Viena en la “Muestra de Arte” de 1927, y en la exposición “Diseño moderno” de 1929, donde presentaron comedores completos que se transformaban en dormitorios (Fig. 18). (El mismo año en el que Friedl creó diseños textiles para una compañía de Stuttgart. El archivo de Makarova guarda varios muestrarios con unas telas modernas y delicadas para visillos y cortinas).

1927

La estabilidad y el orden que reinaron en la ciudad llegaron a su fin. Unos disturbios con varios muertos en una pequeña ciudad fronteriza oriental terminó desencadenando una violenta protesta de los manifestantes de izquierdas en la universidad de Viena; allí se enfrentaron con estudiantes de derechas, destrozaron mobiliario urbano, y asaltaron el

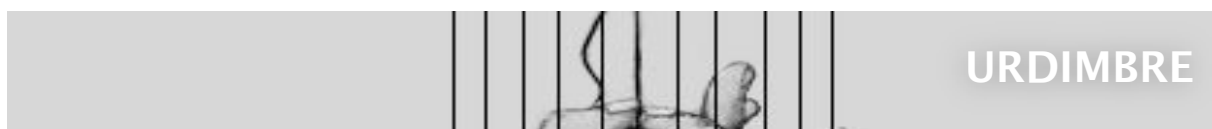


Parlamento y el Palacio de Justicia: cuando todo acabó habían muerto cuatro policías y 85 civiles, y resultado heridas 600 personas. La izquierda había gastado sus energías inútilmente contra una derecha dominante en el país (Clay 1990).



1928

Tres años después de la apertura del taller, el 28 de julio, se celebró en él el trigésimo aniversario de la artista. Allí se rodeó de los amigos de toda la vida, algunos de los cuales trajeron nuevas compañías: Stefan Wolpe fue acompañado de su esposa, la artista –compañera de Friedl en la escuela de Itten en Viena y en la Bauhaus– Olga Okuniewska u Okunevskaya (1902-1982); Margarit Téry y su nuevo marido Hugo Buschmann, junto a su hijo de siete años Florian Adler; Anny y Hans Moller con Judith (la futura esposa de Florian). También estaban los nuevos amigos pertenecientes a la élite cultural de izquierdas de Viena, como el Dr. Josef Deutsch (Jozsi, central en los años venideros de compromiso con el comunismo vienés), el historiador del arte Ludwig Münz o Jacques Groag, el constructor del Club de Tennis de Viena que el estudió diseño (Fig. 19); y por supuesto sus compañeros inseparables: Franz, Bibi y Emmy, quien cantó para todos ellos.



1929

El 29 de octubre, la bolsa de Nueva York quebró. Se inició el periodo económico e histórico conocido como la “Gran depresión”. Por ella la inseguridad, la violencia y la tensión en las relaciones internacionales volvieron a hacerse presentes; como consecuencia del desplome, Estados Unidos procedió a repatriar los préstamos a corto plazo hecho a los países europeos –sobre todo de Alemania–, y debido a que la dependencia de la economía mundial respecto a la norteamericana era sustancial (sólo en Europa los préstamos norteamericanos entre 1924 y 1929 se elevaron a 2.957 millones de dólares), y a que las debilidades del sistema internacional eran tan profundos, el resultado fue catastrófico para la economía occidental. Se produjo la mayor crisis económica mundial conocida hasta entonces.

Por otra parte, el 7 de diciembre de 1929 se aprobaron en Austria una serie de enmiendas –como el derecho de emitir decretos de emergencia– que aumentaron los poderes presidenciales.

1930

En las elecciones parlamentarias los socialcristianos obtuvieron 66 escaños, los socialdemócratas 72 y los nacionalistas alemanes 19. El ala izquierda era mayoría pero fueron superados en número por el número total de quienes les eran hostiles. Como en todos los países se aplicó lo que la ortodoxia económica prescribía –reducciones del gasto público, políticas de equilibrio presupuestario, aumentos de impuestos, reducción de costes salariales, limitación de importaciones a través de la elevación de aranceles y rígidos controles de los cambios– la crisis fue devastadora para la clase obrera. En Alemania, el desempleo que en 1928 afectaba a unas 900.000 personas, se duplicó en un año y en 1930 se elevaba ya a tres millones de trabajadores.



El estudio Singer-Dicker probablemente no hubiera sobrevivido en Berlín, pero en Viena recibió uno de sus encargos más importantes: el jardín de infancia Montessori en *Goethehof*, la finca Goethe –el poeta de Weimar–, un complejo de viviendas sociales característico de la Viena Roja en la Schüttaustrasse, que acabaría siendo un bastión de resistencia en la lucha contra el fascismo alemán en el golpe de estado de 1934.

Este encargo fue significativo por dos razones, primero por la complejidad del proyecto –la construcción de las instalaciones, mobiliario y juguetes–, segundo por el sufrimiento que añadió a la situación personal de la artista: su deseo de ser madre había ido creciendo con los años, y crear un espacio para niños evidenciaba su falta. Franz le había exigido abortar en varias ocasiones: ella no era su esposa.

Por aquel tiempo Friedl ya estaba hastiada de lo que vivía pero, inmersa como se hallaba en la trama, era incapaz de tomar distancia (la necesaria para poder observar el conflicto y poder atenderse a sí misma, para entender que aquella relación que estaban manteniendo entre reproches y culpas, se sostenía casi exclusivamente por apegos y miedos ocultos –básicamente a admitir su poder personal y desidentificarse de la pareja para ser–). Aún no había llegado el acontecimiento que le provocaría parar y encontrar la salida del laberinto, pero su profunda falta por no ser madre quedó reflejada en la carta que años después –el 2 de Marzo de 1938– escribió a su amiga Anny: «Si yo tuviera un hijo, tendría un poco más de espíritu combativo. Creería que lo que no fui capaz de conseguir, mi niño lo conseguiría» (Makarova, 1998, p.29).

El centro en *Goethehof* fue conocido como el "modelo de jardín de infantes de la Viena Roja" y a él asistieron los niños de la izquierda intelectual vienesa. Uno de ellos fue el que se convertiría en el reconocido artista Georg Eisler (1928-1998) (hijo del compositor marxista

Hanns Eisler [1898-1962]) y que recordaba en 1994 aquel tiempo del siguiente modo (Makarova, 1998):

Estuve allí hasta 1934... Friedl era amiga de mis padres... el círculo de intelectuales de izquierda. Luego se unieron al clandestino partido comunista. Estas personas, por extraño que parezca, demostraron ser capaces de unir en sí la vanguardia política y cultural. Eran radicales en sus puntos de vista sobre la política y el arte... Webern, el gran compositor, dirigió un coro de trabajadores de una imprenta en Viena, un coro excepcional, e interpretaban los himnos políticos compuestas por mi padre. ¡Y los teatros, los cabarets! y ¡el círculo de artistas de izquierda! Eran muy instruidos; me acuerdo de las estanterías... los clásicos rusos, Brecht, Romain Rolland... Imagínese, las figuras famosas del siglo XX, como Schönberg y Webern, eran simplemente amigos de la familia... Esa fue la atmósfera de mi infancia... Más tarde Friedl se mudó a Praga y mi madre y yo también... Allí empecé a estudiar en su estudio... (pp. 36-37)

Para el jardín de infancia –que aplicaba el método de educación progresista de la ya mencionada María Montessori, basado en el aprendizaje infantil y la socialización a través del juego, y para cuya metodología las figuras geométricas simples son primordiales– Dicker y Singer orientaron el proyecto enfatizando, por un lado, las formas geométricas simples de la Bauhaus coincidentes con las de la pedagogía de Montessori, y por otro, espacios multifuncionales que debían transformarse en un comedor, zona de juegos, de descanso y de clases. Para que los espacios cambiaran, tuvieron que diseñar, asimismo, un mobiliario que se adaptara a diferentes usos y que pudiera apilarse (Fig. 20, 21).

Además, a pesar de que el taller estaba en Viena, mantuvieron el contacto con el mundo del teatro de Berlín. Por eso, en ese año concretaron los proyectos para “La madre” de Gorky y “Don Carlos” de Schiller, con el teatro donde Bertolt Brecht trabajaba por aquella época.



Fig.3: Juego de construcción, 1925



Fig.1: Café Romanisches, hacia 1900



Fig.6: Viviendas sociales

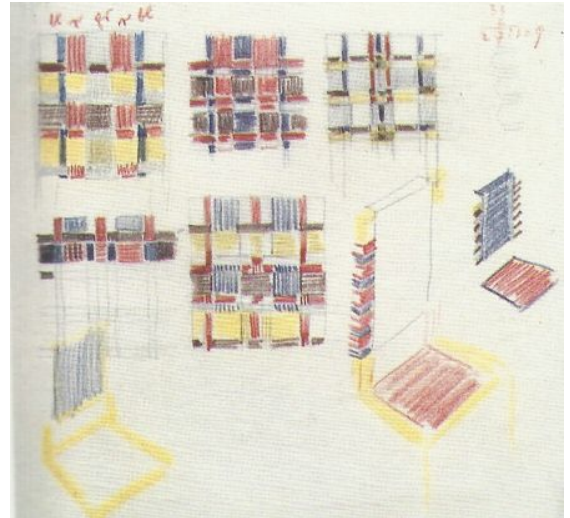


Fig.2: Proyectos para tejidos de sillas



Fig.8: Wolpe, 1920



Fig.4: El mercader de Venecia



Fig.5: El mercader de Venecia



Fig.7: Expositor , 1924-1925



Fig.9: Friedl y Wolpe



Fig.10: Mesas apilables

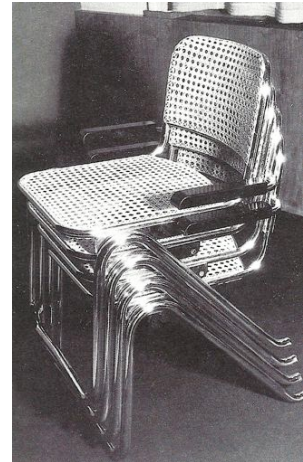


Fig.11: Sillas "V"

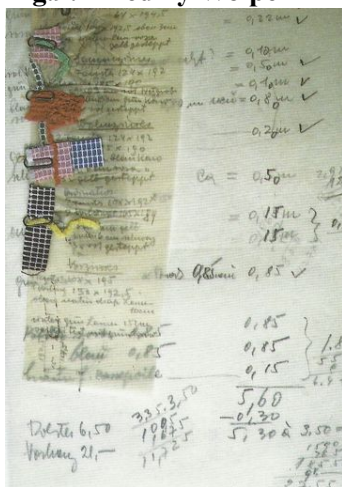


Fig.14: Carta a un cliente

DAS MODERNE WOHNPRINZIP: ÖKONOMIE DER ZEIT, DES RAUMES, DES GELDES UND DER NERVEN FRANZ SINGER MÖBEL

Aus den Schwierigkeiten der heutigen Wohnverhältnisse mußte notwendigerweise ein Stil entstehen. Die Bewußtwerdung und Erfüllung aller aus dem Mangel entstehenden Erfordernisse hatten eine Kompromittierung zur Folge gegenüber der Reduzierung des pseudo-modernen Stils. Die geringe Zahl meist enger Räume gestatten nicht, sie für einen Einzelnzweck dem ständigen Gebrauch zu entziehen. Ein Wohnzimmer ist zugleich Esszimmer, oft Gastzimmer, das Schlafzimmer ist zugleich Arbeitszimmer und alle Räume müssen für den Tagesaufenthalt zu verwenden, müssen verwandelbar sein. Eine der ersten Eigenschaften des Möbels hat demnach Raumersparnis und Verwandelbarkeit zu sein. Hier besteht die Forderung zu Recht, daß das Möbel mobil sei, nicht aber daß es, wie z. B. Diwane, Schreckschische, Bänke usw. schling ins Zimmer oder täglich anders stehe. Aus dieser Beschaffenheit darf aber weder Mehrheit durch Schwierigkeit der Handhabung oder durch Wegräumen des Bettzuges (z. B. bei einem Diwanbett) entstehen noch darf die Entlüftungsmöglichkeit darunter leiden, noch darf es un bequem, häßlich oder teuer werden.

So ist der Mangel zum formenden Prinzip geworden. Das brachte einen anderen großen Vorteil mit sich, neben dem, auf das Unbillige und Belästigende verzichten zu können. Man hat erkannt, auf welchen kleinsten Raum man den Bedürfnissen an nützlichem Komfort gerecht werden kann, und wie jetzt fähig, ein Haus von innen her angenehm, rational in der Bewirtschaftung und daher sparsam zu gestalten. Und das nicht nur für den Mittelstand, sondern auch für die Arbeiterschaft. Es genügt aber noch nicht, ein Haus mit vielen kleinen Zellen wie für Bienen herzustellen und nun den Bewohner seinem Schicksal zu überlassen, ihr mit seinen zu vielen allediebstlichen, raumfressenden, in jeder Richtung unentfalten Möbelen einzurichten zu lassen, sondern dieses Haus schon so zu gestalten, daß es allen Notwendigkeiten entspricht, ihm Möbel zur Verfügung zu stellen, die dafür zweckmäßig sind, und ihn anzuweisen, wie er sich in ihm mit ihnen einzurichten hat. Das erst wäre Wohneinheit. Die hier gezeigten Möbel von Franz Singer, Wien 9, Wasserburggasse 2, sind patentiert. Vertretung in Deutschland: Mergel Terry, Berlin-Wilmersdorf, Luckenheimerstraße 1.

Fig.12: El moderno sentido de la habitabilidad



Fig.15: Sillas dentro del Buffet

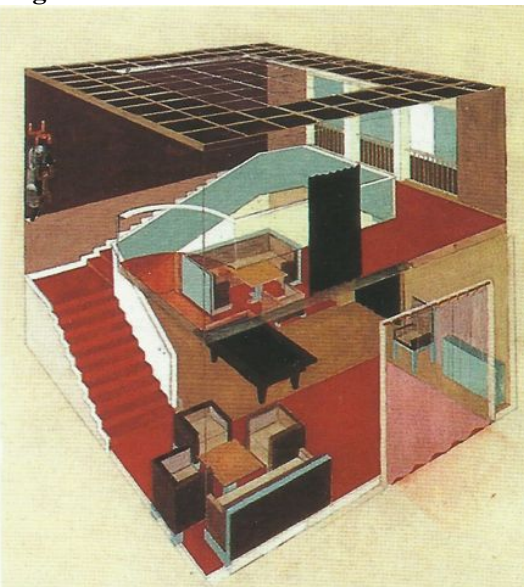


Fig.16: Entrada casa Heriot



Fig.13: Maqueta de sillas



Fig.17: Sofá cama como cama.



Sofá cama como asiento



Fig.18: Salón-dormitorio



**Fig.21: Sala polivalente,
Montessori**



Fig.20: Comedor, Montessori



Fig.19: Club de tenis Heller



7.12. FIN Y PRINCIPIO: FRIEDL ENSEÑA POR VEZ PRIMERA (TERCER ESPACIO PARA CREAR DESDE EL DOLOR)

Se narra la ruptura sentimental de Singer y Dicker-Brandeis y el momento en que ésta empieza a enseñar a futuras maestras de infantil. Se presenta el testimonio de Edith Kramer, alumna suya en aquel periodo, en el que describe su metodología.

7.12.1. LA VOCACIÓN LIBERTARIA

Año 1932. Friedl, en su deseo de luchar contra el fascismo, se afilia al partido comunista. Se cuenta el inicio de su trabajo en carteles y fotomontajes antifascistas.

7.12.2. LA ALEMANIA NACIONALSOCIALISTA INICIA SU ANDADURA

Se detalla el discurrir político en Alemania y Austria desde el nombramiento de Hitler en 1933 como canciller alemán, hasta que fue nombrado *Führer* en agosto 1934; periodo oscuro en la historia de Austria que culminó en un golpe de estado en julio.

Se describen los fotomontajes antifascistas de la artista y ennumeran los trabajos que realizó junto a Singer en ese periodo. También se explica su participación en el clandestino partido comunista, y el arresto final de la artista tras el golpe de estado austriaco.

7.12. FIN Y PRINCIPIO: FRIEDL ENSEÑA POR VEZ PRIMERA (TERCER ESPACIO PARA CREAR DESDE EL DOLOR)

1931

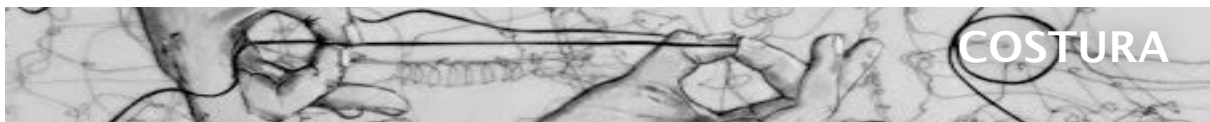
La compleja trama emocional de nuestros protagonistas está a punto de llegar a su punto más crítico.

En el periodo en el que el estudio ya ha alcanzado notoriedad; en el tiempo en que Emmy vuelve de una gira en Londres con el deseo de residir allí, lejos de las presiones de la extrema derecha, del antisemitismo, de intelectuales comunistas –tan frecuentes en el círculo del estudio de arquitectura– y seguramente de Friedl, e insta a su marido a que se uniera a ella y al niño o que se divorciasen; en el momento en que Franz, padre de familia que muestra siempre la foto de su hijo que lleva en la cartera, decide acompañar a su esposa y se lo ha comunicado a Friedl –otra vez ha elegido con quién compartir su vida y no es ella–, Bibi, el hijo de Franz y Emmy de 10 años, muere súbitamente asfixiado por un problema respiratorio.

En el desenlace somos testigos del fin de la relación sentimental (que no laboral, pues la colaboración se mantendrá hasta 1938, año en que Franz tras la anexión austriaca al Tercer Reich, se trasladó a Londres, ciudad en la que residía Emmy desde 1931) y de la mudanza de una Friedl que, destrozada por la muerte de Bibi –lo más parecido al hijo que nunca llegó a tener– abre su propio estudio lo más lejos del anterior –en la Heiligenstädterstrasse–, mientras que Franz lo instala en su casa, a donde había llegado cinco años atrás.

(Kramer en una carta a Makarova [Kramer, 1998]:

La enfermedad prolongada de Bibi y su muerte súbita deben haber sido sentidas [por parte de Friedl] como un juicio, una repetición del trauma de su quinto año. Una vez más una muerte fantaseada, apenas reconocida, se vuelve horriblemente cierta: el inconsciente es atemporal. Deseo y acción son uno. La culpa es eterna [p.2]).



Al cerrarse el telón, se clausura un ciclo de dependencia afectiva de unos quince años. La muerte del pequeño ha desvelado que era él quien mantenía a Friedl en “estado de necesidad” al lado de Franz. Ahora que se ha ido, que la hebra ha sido cortada, podía seguir con su telar eligiendo el lugar y el color en el que anudar el nuevo hilo.

Necesidad. Un ser humano en este estado no puede hacerse cargo de sí. Y Friedl llegó a los 33 años con un sentimiento tal de escasez –producto de experiencias de traición– que una –necesaria– crisis existencial era inevitable.

La traición ha sido tratada ampliamente por todos los artistas, hasta el punto de ser el centro de las obras literarias más importantes. Sin embargo, lejos de ser un término novelesco, es una vivencia común a todos los seres humanos; tiene tantas caras como grados, siendo los sutiles los más difíciles de detectar pero no lo menos perniciosos, y es causa de grandes frustraciones emocionales. La biografía de Friedl estaba llena de traiciones: su madre le abandonó cuando más la necesitaba; su madrastra no fue la mujer que ella había elegido para que actuara sustituyendo a la perdida; su padre, lejos de ofrecerle seguridad en el hogar, no hizo más que generarle conflictos; la Bauhaus le impuso normas estúpidas que cumplir; Viertel le acusó de su fracaso teatral; el nazismo iba anulando todo aquello que implicaba un atisbo de libertad; y por supuesto, y sobre todo, (¿hay algo que cause más dolor que la traición de la pareja?) Franz, desleal desde el inicio de la relación, se casó con otra mujer; le impidió ser madre, le anunció que se llevaba a Bibi a vivir a Londres...

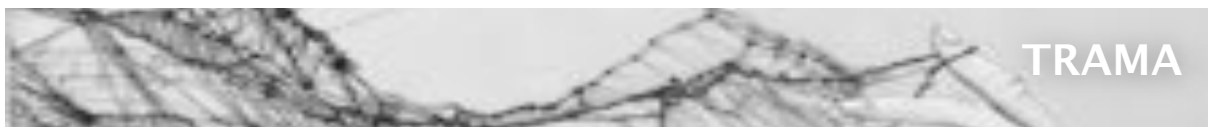
Toda traición remite al abandono, al miedo, a la pérdida y al sentimiento de rechazo. ¡Los pilares que sostenían el andamiaje emocional de Friedl! ¿Cómo no tener cambios de humor? ¿Cómo no manifestarse fría como el hielo? ¿Cómo no sumergirse en la crisis más profunda?

La excelente comunicación laboral que mantenía con Franz –creadora de versátiles, modernos diseños–, desaparecía en el momento en que se trataba de atender a las necesidades afectivas más íntimas: como la maternidad deseada de Friedl (tan ansiada que a pesar de los diversos abortos a los que hubo de someterse, no ponía medios para no quedarse embarazada, como nos recordó Kramer). Parece que solamente una parte atendía a aquello que era manifestado en la relación sentimental por la otra. Una atención unilateral que forzosamente genera un espacio estático allí donde más necesario se presenta uno dinámico, esto es, en la relación afectiva entre dos seres. Los desacuerdos afectivos no podían más que llevar a la ruptura. Solo cuando la vida se impuso a las traiciones personales, Friedl halló el modo de tomar distancia y alejarse definitivamente de Franz.

El quiebro que produjo la muerte de Bibi permitió la separación necesaria para que se iniciara el proceso de crecimiento y autoconocimiento que Friedl tanto necesitaba; no podía seguir avanzando inmersa en el tormentoso mundo de la culpa y del victimismo. Cuando nos sentimos víctimas, culpamos y acusamos a otros de nuestros sufrimientos sin tener que descubrir la medida en que nosotros hemos contribuido a nuestra propia desgracia. Solo cuando dejamos esa posición podemos expandir nuestra consciencia (sentirse víctima por un largo periodo de tiempo impide que maduremos y progreseemos en nuestras vidas, de ahí que todas las terapias consideren fundamental atender a este sentimiento para que la persona pueda vivir responsablemente su existencia, libre de identificaciones limitadoras).

Friedl encontró en el psicoanálisis la ayuda necesaria para descubrir su patrón personal reiterado en la relación con Franz, en su arte, en su forma de estar en el mundo, desvelándolo

y haciéndolo consciente. Precisamente este hacer consciencia, saber nombrar el problema, es lo que permite que lo resolvamos en su mayoría.



La comprensión de la infancia demostrada en los diseños de la escuela montessoriana ocasionó que la ciudad de Viena invitara a Dicker a dar unos cursos sobre educación plástica a maestros de preescolar –razón por la que pidió a Itten y Gropius las dos cartas de recomendación expuestas con anterioridad–. Su objetivo, enseñar a los adultos que los niños tienen capacidades artísticas. Era su oportunidad de transmitir lo que ella había aprendido durante los últimos quince años con sus maestros más influyentes: Čížek, Itten y Klee.

Edith Kramer (Makarova, 1998):

Friedl me conocía desde niña. Yo siempre estaba dibujando. Ella me alababa. Prometió que tan pronto como hubiera crecido, me llevaría de la mano. De hecho, me dejó, a una niña de trece años de edad, asistir a sus clases para maestros de jardín de infantes. No sólo los maestros acudieron a sus clases, sino que todo tipo de personas se reunieron allí.

Entró, rápidamente entregó el papel, el carboncillo y empezó a dictar: rodillo, ladrillos (que son pesados, se encuentran en el suelo, la hierba crece de debajo de ellos...), una bolsa de compras encordada... un pequeño árbol... no los dibujéis, recordadlos, intentad sentir su forma, su textura. Aprenderemos a dibujar su apariencia más tarde. Por ahora simplemente imaginad el rodillo, rodémosle a lo largo del papel mientras dibujamos, mientras dibujamos sin levantar la tiza, de aquí para allá, de aquí para allá...

Por supuesto nos gustaban los dictados porque nunca era posible adivinar lo que vendría después; ella tenía una imaginación increíble. Tantas cosas completamente inesperadas tenían que ser combinadas juntas. Una escalera que sube y una escalera que baja, alguien está ascendiendo la escalera, alguien está descendiendo. O imaginar cómo el bambú crece en reventones: arriba, arriba, y, finalmente, sus hojas aparecen. Esa fue una maravillosa manera de entender cómo se urde el arte. (pp.41-42)

En consonancia con nuestro currículo actual español sobre la educación secundaria, Kramer en 1999 (Wix, 2003) recordaba sobre la metodología de su maestra:

Ella describía los métodos de separar varios elementos y pensarlos separadamente para ver la textura, el color, la línea y el ritmo sin "la confusión de las cosas".

Entonces puedes pintar, pero pintar diferente una vez que ves el mundo de una manera mucho más estructurada. (p.125)

El testimonio de Kramer es un tesoro para saber cómo enseñaba nuestra artista:

Comenzando en voz baja, con un tempo rápido, cada vez más rápido, elevando la voz; así es como nace el símbolo del infinito, o un número 8 en horizontal, o la concha de un berberecho. Otro, un dictado: un ritmo compuesto por sonidos bruscos de diferentes longitudes... O un sonido interminable, primero más alto, luego más suave. No era tan fácil seguir su voz. Primero había que reproducirla con gran precisión de tal modo que luego pudieras recordar el ritmo al ver el dibujo. Y para entender cómo se dibuja una mano extendida, o una cabeza, había que imaginar que el cuerpo estaba hecho de alambre y que se podía ver a través de él. (Makarova, 1998, pp.41-42)

Cuando Edith Kramer dio esta información a Elena Makarova en una serie de entrevistas en la década de los 90, era una mujer octogenaria que recordaba a su mentora nítidamente. El vínculo entre ellas se revela lo suficientemente excepcional como para que Friedl siga apareciendo en sus sueños:

La energía del movimiento es también de Friedl. ¿Qué aspecto tenía? Era pequeña, vivaz, llena de energía... Yo sueño con ella muchas veces... Está en un apuro, partiendo, se encuentra en algún lugar lejos, en la distancia; ¡pero yo sé que es ella! y recientemente, por vez primera, se acercó a mi lado, y yo podía verla tan claramente...

Todo lo que me enseñó está todavía conmigo. No en el sentido de que yo imite su arte. No, veo mis obras a través de sus ojos. Por ejemplo, diría que un mal cuadro pierde sus dimensiones y parece ser tan pequeño como un sello, mientras que un buen cuadro, aunque sea de pequeñas dimensiones, se ve enorme. Y hasta la fecha, si un cuadro parece un poco pequeño, sé que algo está mal compositivamente. O los collages, por ejemplo. Trabajamos muy poco con pinturas en Viena. Con el fin de no mezclar los colores y ensuciarlos, para ser capaz de elegir el color que quieres rápidamente; en un collage los colores son frescos, la paleta no está mancillada: es adecuado. Y hasta la fecha, si quiero lograr algo que, por un lado, sea estructural, y por otro lado, rico de color, entonces hago un collage. O dibujo de la realidad... Decía: Si vas a hacer un retrato, pero no sabes dónde estarán las nalgas de la persona, entonces nada bueno saldrá de ello. Y esto es cierto... Ella cambiaba constantemente los ángulos de la visión, como Mantegna, a quien amaba. No comenzaba por los pies, ni por modelo alguno, sino por las cosas que le rodearan. Cuando un retrato mío no

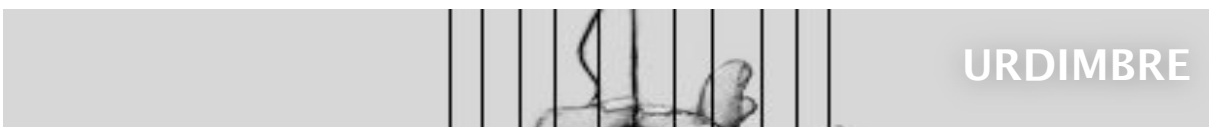
funciona inmediatamente, lo dejo y empiezo a bosquejar. Bosquejo de los pies hacia arriba. (p.42)

Para Kramer, Dicker-Brandeis fue un referente porque siempre la sintió como profesora, a pesar de la estrecha relación que mantuvieron:

En mi opinión, la antigua relación entre profesor y alumno es muy productiva. En ausencia de originalidad se puede llevar adelante la obra del maestro de uno. Sin embargo, si se es un gran artista se puede ir más lejos, utilizando esta base firme como apoyo. Respeté a Friedl, algunas veces le tenía un poco de miedo. Y eso era útil. Mantiene al arte bajo comprobación, y al estudiante modesto. No pierdes la cabeza. Naturalmente, depende de quién es tu profesor, si se trata de alguien que te explota o alguien que te ayuda a crecer. Friedl me ayudó a crecer. A llegar a ser yo misma. Su opinión sería importante para mí incluso hoy en día... (p. 42)

Y también expresó que la profesora estricta y exigente de aquellos años que le enseñó a ella, en plena turbulencia emocional, distaba mucho en su carácter de la que narraban las personas que la conocieron en Terezín, (Kramer, 1998), prueba de que los profesores manifiestan lo que son –tal y como venimos afirmando a lo largo de toda la tesis–. Seguramente también porque diferenció el contexto en el que enseñaba:

Enseñó a los niños y a los aficionados de manera muy distinta. Yo era dotada así que fue muy estricta conmigo. Pude ver que era mejor que fuera realmente buena o de lo contrario [la enseñanza] sería un desperdicio... Fue diferente conmigo de lo que debió ser con los niños... Yo sabía que era la mejor profesora que posiblemente podría encontrar. (Wix, 2010, p.15)



1932

7.12.1. LA VOCACIÓN LIBERTARIA

El desempleo en Austria había alcanzado al 25 por ciento de la población.

El 20 de mayo, el Partido Social Cristiano formó un gobierno con Engelbert Dollfuss (1892-1934) como canciller. Éste tomó medidas para restringir el antisemitismo que había aumentado aún más a causa de haber declarado ilegal la discriminación en la vivienda y el trabajo que contra los judíos se llevaba a cabo por parte de los austriacos. Para fortalecerse invitó a los socialdemócratas a formar gobierno, pero Otto Bauer rechazó la oferta temiendo

la ruptura del partido. Dollfuss, ante la negativa, decidió moverse hacia la derecha y colocar al Mayor Emil Fey (1886-1938), que odiaba a los socialdemócratas, como responsable de la seguridad pública; su primer acto como tal fue prohibir todas las manifestaciones y protestas, salvo las organizadas por la Guardia Nacional. Los socialdemócratas no cayeron en la provocación que suponía y con ello evitaron una revuelta.



Ante el vacío que ocupaba su corazón –nada invade cuerpo, mente y espíritu como la ausencia– volcó su actividad –acción, siempre acción– en el comunismo. No es que sintiera pasión por la URSS como su amiga Martha (que casada con el comunista Gustav Döberl emigró a aquel país en 1934, y en el que llegó a estar presa en un campo de concentración estalinista), sino que su sentido de la justicia encontró espacio en la lucha contra el fascismo imperante en Europa, y cuya representación máxima era su compatriota Adolf Hitler.

Hilde Kothny, camarada y amiga de la artista: «Friedl quería que fuéramos más libres. En aquellos tiempos del nazismo, ninguno de nosotros podía vivir plenamente y ella sentía una vocación de libertadora» (Makarova, 1998, p.50).

Cuando Dicker se unió al partido comunista, contó a Kramer los motivos de su afiliación con unos versos de Matthias Claudius (1740-1815). «Desgraciadamente es la guerra/ y no querría que fuese por mi culpa» (Makarova, 2000, p.35).

Para que no recayera en ella más sentimiento de culpa, conjugó arte y política como medio de lucha; su implicación en ella era tal que en una ocasión leyó a sus alumnos un extracto del “Manifiesto comunista” para que a partir de él realizaran una composición abstracta.

Muchos eran sus amigos artistas afiliados al partido, así que dar el paso de poner su creatividad al servicio de la ideología con la que había convivido desde los tiempos de Weimar no fue difícil, ni una tarea en solitario. La nueva actividad de crear fotomontajes, collages, carteles y películas para los trabajadores la compartió con dos de aquellos amigos de la escuela de Itten y después de Weimar: Margit Téry –que desde 1928 había dejado de ser Adler al haberse casado con el doctor Hugo Buschmann (1899-1983)– y Max Bronstein (1896-1992) –mundialmente conocido como Mordecai Ardon, nombre con el que firmaría sus obras tras la guerra–. Con ambos trabajó entre 1929 y 1933.

Edith Kramer (Makarova, 1998):

Friedl fue básicamente una mujer de fe. Y ella, como persona activa, se sumergió en el comunismo ya que era la única alternativa al fascismo. Friedl se sentía

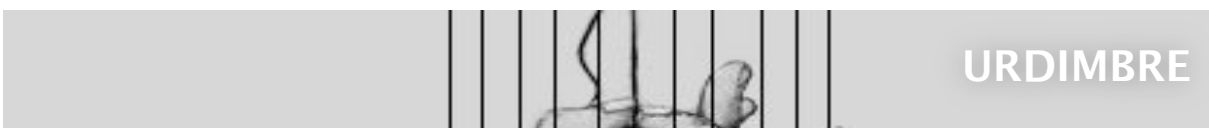
personalmente culpable y responsable de todo lo que ocurría en el mundo. (pp. 39-40)

(La culpa es el sentimiento básico que experimentan, según los estudios realizados por el reconocido numerólogo Manuel Márquez, las personas que rechazan —o están en sombra— su energía masculina alta, esto es, la parte energética que invade, que es intolerante, autoritaria, agresiva, o intransigente; características que negó a lo largo de su vida pero que no podía evitar que apareciesen y que Kramer conocía bien. Quien escribe, numeróloga de formación, ha realizado el estudio de Dicker-Brandeis y, efectivamente, su sombra es masculina alta).

Kramer vivía en aquella época con su madre y su tía, la actriz Elisabeth Neumann (futura esposa del director de teatro Viertel) en una casa que era visitada asiduamente por los intelectuales vieneses de izquierdas. Por entonces, Elisabeth estaba casada con el psicoanalista Siegfried Bernfeld (1892-1953), uno de los primeros analistas freudianos marxistas con el que Friedl empezó su análisis personal con tres sesiones semanales.

Hanne Deutsch (Sonquist) hija del doctor Josef Deutsch (Jozsi), la niña que recibió la manta como regalo de nacimiento, contó a Makarova en 1998:

Mi padre, Jozsi y Friedl eran uña y carne. Friedl se las arreglaba para combinar la política y la filosofía con el arte. Jozsi era un intelectual, amaba la música, tocaba maravillosamente y, además de todo esto, era un maravilloso conversador que sabía cómo escuchar. Mi madre era una terapeuta conocida y mi padre era ginecólogo. Jozsi y Friedl se adoraban mutuamente. Mi madre no se entrometía en su amistad; ella era realista, una persona con una mente práctica. Jozsi puso su confianza en el marxismo y le llevó a Friedl... Mi padre participó en el movimiento comunista, que llevó a madre a un estado de pánico salvaje. Por ejemplo, como era el médico que visitaba a los reclusos, recibía y transmitía información. Debido a que comenzaron a sospechar de él, se llevaron su pasaporte. Cuando nos preparábamos para salir, Hans Moller, el padre de Judith Adler, sobornó a la policía para que le devolvieran a mi padre el pasaporte, de lo contrario, nunca hubiéramos sido capaces de emigrar. Antes de nuestra salida mi padre viajó a Checoslovaquia para decir adiós a Friedl. (p.40)



7.12.2. LA ALEMANIA NACIONALSOCIALISTA INICIA SU ANDADURA

1933

Se inicia un año que abre el periodo más oscuro de Europa Central y el del Holocausto.

El 30 de enero, el presidente alemán Paul von Hindenburg (1847-1934) nombró a Adolf Hitler, líder del Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán, Canciller del Reich de Alemania. En ese momento, Hitler ordenó que todos los médicos judíos –el 16% de los existentes en Alemania– fueran despedidos de su trabajo.

El 27 de febrero, 40.000 hombres de la SA (la división de asalto, paramilitares nazis conocidos como “las camisas café” y que ayudaron a Hitler en su ascensión al poder aumentado progresivamente su número de 100.000 miembros en 1930 a 1.200.000 en 1939) y la SS (cuerpo de protección creado por el líder nazi) fueron nombrados auxiliares de la policía, y al día siguiente, el 28, Hitler convenció al presidente von Hindenburg para incluir una cláusula de emergencia en la constitución de Weimar. El Parlamento alemán aprobó el Decreto de Presidencia del Reich para la protección del pueblo y del Estado, suspendiendo los derechos civiles –libertad de expresión, de asamblea y prensa entre otros–, asentando las bases para la encarcelación de potenciales opositores a los nazis sin el beneficio de un juicio o procedimiento judicial. En marzo, Colonia prohibió a los judíos la utilización de parques infantiles e instalaciones deportivas. Heinrich Himmler (1900-1945) fue nombrado Jefe de Policía de Múnich. El Partido Nazi pasó a ser el único legal en Alemania, y se abrió el primer campo de concentración, el de Dachau, para internar a todos los funcionarios comunistas (a ellos se les culpaba del incendio del *Reichstag* en febrero), socialdemócratas y otras organizaciones contrarias al régimen.

En Austria, en febrero, los trabajadores ferroviarios se declararon en huelga. Este trance supuso una crisis parlamentaria sin precedentes que fue aprovechada por el canciller para suspender el parlamento y decretar un estado de emergencia –utilizando un decreto de 1917 para periodo de guerra–. Este régimen, instaurado por el canciller con el apoyo del presidente Wilhelm Miklas (1872-1956), duró en el país hasta 1938 y pasó a la historia como el periodo del austrofascismo o *Ständestaat*.

Ante su decreto, y con la amenaza de una guerra civil, Dollfuss necesitaba de apoyos externos: o a las milicias nacionalistas de la *Heimwehr*, Guardia de la Patria (organización paramilitar nacionalista que ensalzaban los regímenes autoritarios de las vecinas Italia o Reino de Hungría) apoyadas por Italia, o bien a los nacionalsocialistas alemanes respaldados por el nuevo Gobierno alemán que había tenido que recurrir a ellas para sacar adelante sus planes conservadores. Como la ruptura con Hitler ya se había producido, hubo de optar en abril por negociar con Mussolini para recabar el apoyo de las milicias de la *Heimwehr*.

Debido a que el líder de Italia Benito Mussolini (1883-1945) planificaba la creación de una confederación entre Austria, Hungría, Yugoslavia, Albania e Italia, éste apoyó abiertamente a Dollfuss; exigió la inclusión de miembros de la *Heimwehr* en el gobierno del

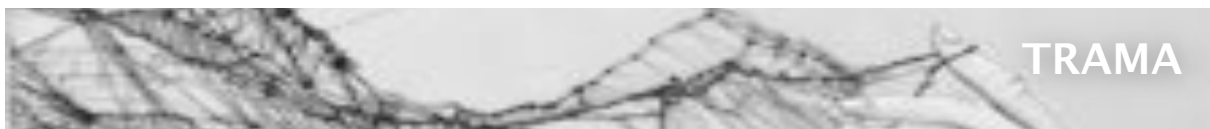
10 de mayo y la creación de una organización fascista, el Frente Patriótico, que sustituyó a los partidos políticos.

El pequeño Partido nazi de Austria aspiraba a la misma ascensión que el alemán; de conseguirlo la existencia de Austria como Estado llegaría a su fin. En vez de esperar a las siguientes elecciones, los nazis austriacos que probablemente hubieran sido elegidos, recurrieron a la política del terror atacando con bombas los lugares más turísticos para socavar la industria más importante de Viena: el turismo. Por los ataques terroristas Hitler impuso un visado para visitar Austria –lo cual supuso una pérdida para la capital del 30 por ciento de los beneficios turísticos–, y se interrumpieron las negociaciones sobre aranceles entre Austria y Alemania.

Finalmente en junio, tras un asesinato y diversos disturbios, el gobierno de Dollfuss prohibió el partido Nacionalsocialista obrero alemán. Esto redujo la presión alemana sobre Austria.

Mussolini visitó el país en agosto y exigió cambios inmediatos. El 11 de septiembre, Dollfuss anunció la reforma de la constitución: hizo a Austria constitucionalmente un Estado Católico cuyas políticas se basarían en los principios tradicionales de pueblo cristiano y alemán. Esto implicó, al mismo tiempo, alejarse de Italia y buscar el apoyo nacionalsocialista; pero una vez más las negociaciones fracasaron y se tornó aún más dependiente de Italia y de la *Heimwehr*, con un Mussolini que favoreció la eliminación de la influencia marxista en Austria para que Hitler no la interviniera, pero por cuya ayuda el presidente hubo de eliminar a los socialdemócratas, al Partido Comunista de Austria y la Asociación de Protección de los paramilitares del Partido Socialdemócrata, prohibiéndolos y suprimiendo cualquier reducto de poder de los socialistas en Austria, especialmente la municipalidad de Viena.

Probablemente, la prohibición de los partidos de izquierda fue lo que determinó que Friedl se afiliara finalmente al Partido Comunista (Judith Adler: «Hasta hoy en día recuerdo las locas discusiones sobre política. Friedl se había unido al clandestino Partido Comunista» (Makarova, 1998, p.38) y mantener su lucha, ahora, desde la clandestinidad, como acto máximo de rebeldía frente a la autoridad establecida desde un orden injusto y totalitario.



Con Franz trabajaba en el hotel propiedad de la condesa Hériot (Fig. 1), en colaboración con los arquitectos Hans Biel y Anna Szabo. El proyecto se había iniciado en 1932, y finalizaría en 1934.

Durante este año también recibieron sus últimos encargos de la ciudad socialdemócrata de Viena: tanto la colaboración en el proyecto "Trabajo para los jóvenes" (la municipalidad

desarrolló la idea de construir talleres para que los jóvenes desempleados pudieran aprender a fabricar muebles bajo las órdenes de maestros artesanos, y, una vez realizados, fueran regalados a familias necesitadas), como una biblioteca y sala de lectura en la Salvatorgasse. Estos proyectos, típicos de la Viena Roja, fueron cancelados a causa de la intervención fascista en la alcaldía.

No hay suficientes datos que ayuden a reconstruir cómo era la relación personal entre los antiguos amantes en este periodo. Sabemos que Emmy era residente londinense desde 1931 y que cantaba y daba clases en Gran Bretaña, por lo que todo apunta a que residía allí de forma casi permanente, pues también hay datos de que los veranos los pasaba en un apartamento que poseía en Salzburgo. Como Franz iba recibiendo encargos londinenses, se deduce que él iba a visitarla –imposible conocer cuánto tiempo pasaban juntos–. Por otro lado, sabemos (Makarova 1998, 2000) que la relación sentimental con Friedl no volvió a reanudarse. Ella, en este periodo, había iniciado un análisis psicoanalítico que continuaría con su traslado a Praga –por lo que entendemos que éste le era de gran ayuda–, sublimando –como aprendería en su análisis– las pulsiones antaño dirigidas a Franz y al diseño, en el comunismo y las creaciones de fotomontajes, aunando en éstos sus dos intereses prioritarios desde la ruptura: la política y el arte.

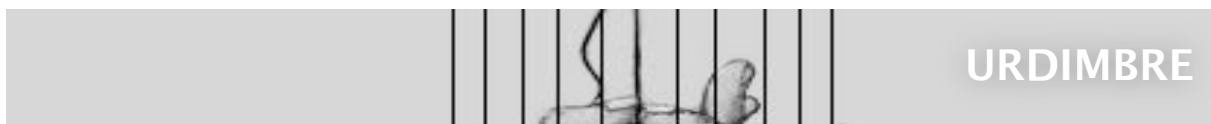
Los fotomontajes (composición plástica realizada con distintas imágenes) fueron utilizados por el dadaísmo como medio de expresión de su doctrina en la mitad de la segunda década del siglo XX.

John Heartfield (1891-1968) fue un pionero de la técnica –en 1920 Heartfield junto a George Grosz (1893-1959) experimentó una nueva técnica uniendo fotografías, una forma de expresión artística que se denominó fotomontaje posteriormente– y la utilizó con fines propagandísticos políticos en el periodo de entreguerras recortando fotografías del periódico (la ventaja de esta técnica es precisamente la posibilidad que ofrece de unir imágenes inverosímiles en un solo plano) generando nuevos significados.

Heartfield fue amigo de Friedl, pero ella trabajaba con muchos más detalles que él, y la lectura de sus fotomontajes requiere más tiempo y atención que los de él. (En el desván de Schrom, en Viena, han aparecido unos fotomontajes de Friedl sobre “El capital” de Marx que nunca han sido expuestos. Elena Makarova tiene unas reproducciones de gran calidad que la investigadora ha podido ver en su residencia de Haifa, Israel. Es un trabajo de una sensibilidad y una visión moderna de una calidad grande que revelaba, una vez más, la calidad artística de Dicker-Brandeis. En ellos se evidencia su conocimiento compositivo y del lenguaje plástico, pues las imágenes evidencian, más allá de decisiones intelectuales, soluciones visuales.

Estos fotomontajes, frente a los reproducidos en libros y mostrados en exposiciones, fueron realizados en laboratorio pues las imágenes están fusionadas con transiciones de luz imposibles de realizar con recortes).

Friedl, como Heartfield, realizó carteles subversivos para luchar contra el nazismo, como instrumento masivo, como las propias imágenes elegidas. Los fotomontajes exigen un gran control en las proporciones y la perspectiva (Fig. 2, 3).



1934

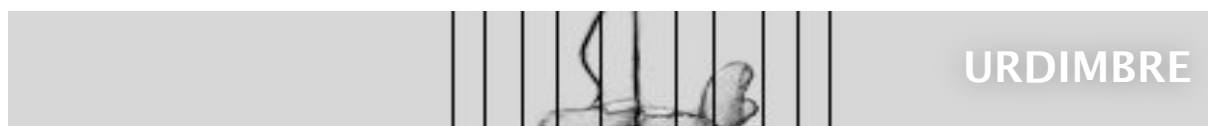
A principios del año, Ludwig Mies van der Rohe trasladó la Bauhaus de Dessau a Berlín en un intento de mantenerla abierta, tras la decisión del partido Nazi de cerrar esa escuela “llena de judíos y bolcheviques”. No lo logró; en abril fue clausurada definitivamente. De nada sirvieron las protestas del director a las autoridades presentándose como patriota y veterano de guerra, ni las afirmaciones de que su trabajo no tenía implicaciones políticas. (Curiosamente, los mismos que clausuraron el centro contrataron a algunos de sus responsables y estudiantes para algunos proyectos del régimen. Así, en la Feria de la Mina de Berlín, los dos directores de la escuela, Gropius y Mies Van der Rohe, junto al prestigioso estudiante Herbert Bayer [1900-1985] –el más innovador en publicidad– crearon la muestra específica de Hitler; Mies Van der Rohe diseñó en 1935 el Pabellón Alemán para la Exposición Internacional de Bruselas, con sus características águila y esvástica nazis; Bayer fue el responsable de la propaganda nacionalsocialista hasta el año 1937 –y eso que él estaba casado con una judía y eran padres de una hija [medio judía también, a ojos de los nazis]–; y Fritz Ertl [1908-1982], antiguo estudiante, fue el diseñador de las cámaras de gas, firmando y supervisando la construcción de Auschwitz).



Friedl, además de aunar sus intereses políticos, filosóficos y artísticos, actuaba en la clandestinidad con gran riesgo personal, guardaba la documentación personal de sus camaradas, falsificaba pasaportes, o realizaba viajes al extranjero por orden del Partido (al menos se conoce uno en los registros de la ciudad de Viena a la ciudad de Františkovy Lazne, en Checoslovaquia, el 24 de junio de 1933) (Makarova 1998, p.46).

La radicalización hacia la derecha del gobierno de Dollfuss supuso una provocación que exigía de una respuesta activa, así que los socialdemócratas movilizaron a la clase obrera para derrocar al régimen del canciller y a la *Ordnerschaften*, organización sucesora legal de la

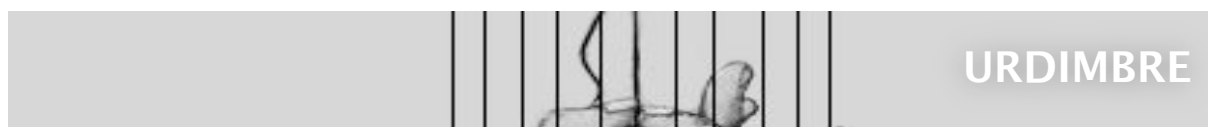
Republikanischer Schutzbund, la Liga de Defensa Republicana (una formación paramilitar controlada por el Partido Socialdemócrata de Austria creada en abril de 1923 que se abastecía de armas del arsenal militar controlado por el Partido y prohibida desde 1933), pero que era mucho más débil ya que numerosos militares la habían abandonado desilusionados al no haber intervenido cuando, consideraban, era el momento de defender la Constitución, a saber, cuando se produjo la clausura del Parlamento.



Otto Bauer había evitado la confrontación durante mucho tiempo en un intento pacifista de evitar una guerra civil. Sin embargo ésta llegó en 1934.



En enero Franz había recibido una comisión importante para la construcción de un teatro en Viena –un boceto ha sobrevivido– en el que Friedl colaboró atendiendo a los detalles que a Franz se le escapaban. Al mismo tiempo prepararon la producción para su estreno. Se trataba de “Nicolás Schneider y su alma”. Nunca llegó a interpretarse.



El 3 de febrero, los principales dirigentes de la nueva Liga fueron arrestados.

Tras un conflicto armado en Linz, el 12 de febrero se inició una huelga general que dejó a la capital sin energía eléctrica y que durante cuatro días, hasta el 16, mantuvo enfrentados violentamente a las fuerzas socialdemócratas y fascistas en lo que la historiografía denominó “la Guerra Civil Austriaca” o el “Levantamiento de febrero”.

El armamento de la *Schutzbund* era del todo insuficiente para combatir contra la artillería pesada del gobierno, que sólo podían atacar con tácticas de guerrilla. Atrincherados, finalmente, en las viviendas sociales de la *Goethehof* –en donde estaba el jardín de infancia de Montessori– acabaron rindiéndose. Otto Bauer logró huir del país. Las ejecuciones de once detenidos pusieron fin al levantamiento. Las estimaciones más conservadoras hacen referencia a unos 1.600 muertos, 5.000 heridos y 1.200 encarcelados. La izquierda ya no era una fuerza, como en Italia y Alemania, capaz de oponerse a la ascensión del poder fascista.

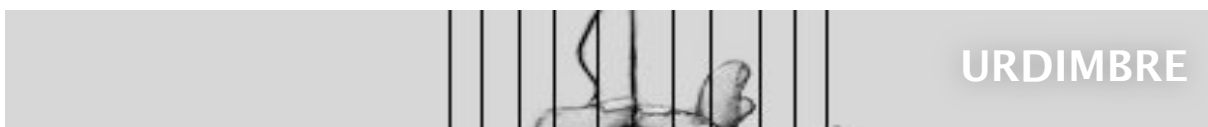
Los astros parecieron anunciar lo que se avecinaba; en febrero de este año no hubo luna llena –la hubo el 30 de enero y la siguiente fue el 1 de marzo–.



En el mes de marzo, Elena Makarova sitúa una escena de café entre Friedl y un amigo muy cercano: Ludwig Münz (1889-1957). Él le había encargado el diseño de varios libros. Uno de ellos había sido “Retrato de un grupo holandés” de Alois Riegl (1858-1905), con introducción y epílogo de Münz, y hablaron de arte y no de política. En esa época Münz redactaba junto a Viktor Löwenfeld (1903-1960) (el reconocido psicólogo infantil y profesor de educación artística, alumno de Franz Čížek) un nuevo libro a cerca de los descubrimientos que Löwenfeld había realizado en su trabajo con personas ciegas y que le llevaron a elaborar hipótesis sobre los usos terapéuticos de las actividades creativas. Münz compartía con Friedl que mientras los videntes vemos la superficie de los objetos, los ciegos ven lo que está oculto en su interior, por eso los dibujos muestran narraciones diferentes de éstos a la de aquellos. ¡La esencia de las cosas! El libro, editado en 1934, se tituló *Plastische Arbeiten Blinden*, Obra plástica de los ciegos.

Las conversaciones con su amigo influyeron notablemente en la pedagogía de Friedl pues además de las propuestas aprendidas con Itten para la educación artística y la comprensión del niño como artista de Čížek, con ellas tuvo la ocasión de aproximarse al arte del niño y a su psicología.

Hilde Angelini-Kothny: «El profesor Ludwig Münz era amigo íntimo de Friedl. Le influyó en gran manera. Después de la guerra me encontré con él en la calle y me pidió que le contara sobre Friedl, su paradero y lo que le había sucedido...» (Makarova, 1998, p.45).



En abril, tras la victoria militar del gobierno contra la izquierda, la Asamblea Nacional de Austria aprobó una nueva Constitución que hizo al canciller Dollfuss un dictador virtual. En julio los nazis austriacos, apoyados por Hitler, intentaron un golpe de Estado contra Dollfuss y su gobierno. Los nazis capturaron a una emisora de radio en la capital e hirieron de muerte a éste. Las tropas alemanas se congregaron en la frontera entre Alemania y Austria, pero Yugoslavia e Italia se opusieron firmemente a que Alemania se hiciese cargo de Austria. Mussolini, que había sido amigo del canciller asesinado, defendió la frontera y Hitler optó por no atacar a Austria. Para no enfrentarse a Italia abandonó a su suerte a los nazis austriacos, quienes fueron aplastados por el ejército austriaco. Kurt Schuschnigg (1897-1977) asumió el poder como canciller. El peligro de ocupación italiana y de intervención yugoslava desapareció completamente.



Tras el golpe, Friedl consiguió esconder los documentos que guardaba, pero su carácter empeoró notablemente. Discutía con todos los que se reunían en casa de Margit y Hugo Buschmann. Se le explicó que como judía estaba en riesgo, pero ella no consideraba huir. Tampoco comprendía que estuviera en peligro por ser judía: nunca había vivido como tal.

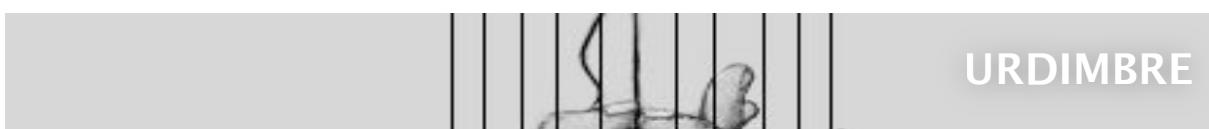
El golpe produjo numerosos arrestos. Las detenciones tanto de simpatizantes nazis como de partidos de izquierdas se llevaron a cabo en todo el país y Friedl, bien conocida en los círculos comunistas, fue detenida.

Edith Kramer: «Su estudio fue pronto buscado. Encontraron pasaportes falsos. Tuvo que soportar un interrogatorio humillante y fue condenada a prisión en una cárcel de Viena» (Makarova, 2012, p.21).

Kramer (1998) relató que cuando fue encarcelada experimentó un estado de euforia, y que mientras estuvo en la cárcel transformó los burdos parches del uniforme de la prisión en unos de fino bordado –parece que allí fue capaz de transformar la realidad a través de actos creativos y simbólicos–.

Franz fue llamado a testificar sobre los pasaportes falsificados que habían encontrado en su casa para averiguar si ella los había realizado: «Eso es imposible, Friedl ni siquiera sabe trazar una línea recta» (Kramer, 1998) contestó.

Cuando fue liberada se fue inmediatamente a Praga.



En Alemania, del 30 de junio al 2 de julio aconteció “la noche de los cuchillos largos”. Con la masacre se inició la purga del partido nazi y se desarmó a los cuerpos de asalto con el fin de apoderarse de todas las estructuras del Estado alemán.

Finalmente, el 2 de agosto, a la muerte de von Hindenburg, Hitler se nombró presidente de Alemania, otorgándose el título de *Führer*, el cual sumó al que ya tenía de Canciller del Reich.



Así es como se ve el mundo, hijo mío, el mundo en el que vas a nacer. Algunos aquí se asignan unas tijeras y afeitan a los demás. Así es como se ve el mundo, mi hijo, en nuestro país y en otros también. Y si, hijo mío, este mundo no es de tu agrado, entonces habrás de hacer lo más honrado para cambiarlo. (Poster anticapitalista de Friedl con un poema de Bertolt Brecht entre 1930-1934) (Fig.4)

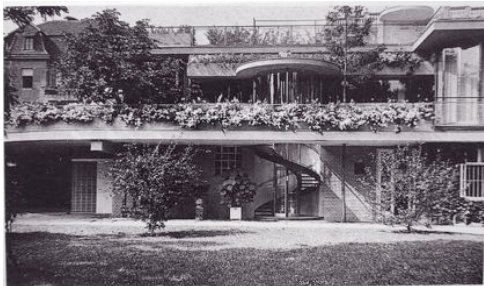


Fig.1: Villa Hériot



Fig.3: Dcha. Cartel anticapitalista

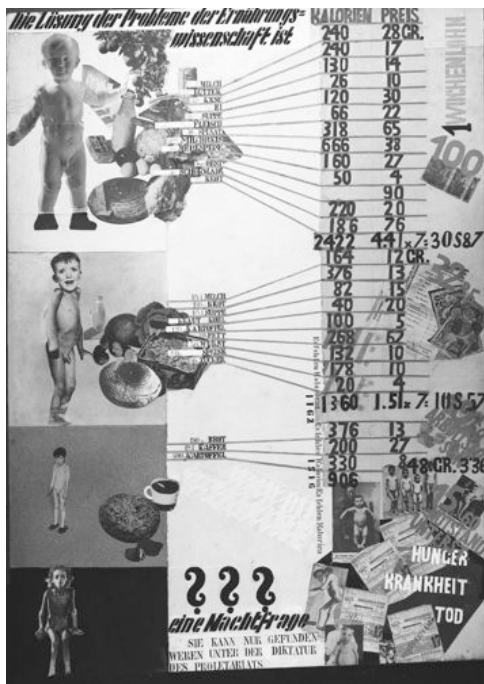


Fig.2: Cartel anticapitalista sobre nutrición



Fig.4: Dcha. Cartel anticapitalista con poema de Brecht



7.13. EL EXILIO COMO SALIDA (CUARTO MOMENTO DE ELABORACIÓN DEL DOLOR POR EL ARTE)

7.13.1. PRAGA 1934-1938

Se cuenta la vida de Friedl en Praga, su colaboración con el partido comunista checo, sus nuevas amistades, y su análisis con la psicoanalista Anne Reich.

7.13.2. CAMBIOS PERSONALES

Se explica el modo en que la artista conoció a su primo Pavel, encuentro que derivó en matrimonio, y lo que supuso para ella adquirir el apellido Brandeis y pertenecer, finalmente, a una familia como siempre había soñado.

7.13.3. CAMBIOS ARTÍSTICOS

Se analizan las pinturas que Friedl realizó en Praga apreciando su cambio de estilo, que dejó de ser el utilizado en la Bauhaus por uno figurativo. Aparecen las alegorías, las representaciones de sus sueños, y bodegones relacionados con su vida cotidiana.

7.13.4. CAMBIOS PROFESIONALES

Se muestra cómo Dicker-Brandeis empezó a enseñar a los hijos de los refugiados judíos y comunistas en Praga. Edith Kramer le acompañó en esta tarea.

7.13.5. *ANSCHLUSS*: LOS ACONTECIMIENTOS SE PRECIPITAN

Se desarrollan los acontecimientos que llevaron al régimen nazi a anexionarse Austria en el 1938.

7.13. EL EXILIO COMO SALIDA (CUARTO MOMENTO DE ELABORACIÓN DEL DOLOR POR EL ARTE)

7.13.1. PRAGA 1934-1938

1934

Friedl llegó a la capital de Checoslovaquia. La república democrática (creada como país independiente el 20 de octubre de 1918 tras la Gran Guerra) estaba presidida desde el 18 de noviembre de 1918 por Tomáš Masaryk (1886-1937), un presidente considerado defensor de los derechos humanos. (En 1900, fue el abogado del judío Leopold Hilsner [1886-1928], acusado falsamente de haber llevado a cabo el asesinato ritual de la joven católica Anežka Hružová). En el periodo de entreguerras, y frente a otros estados de la región que se caracterizaron por su giro totalitarista –mayoritariamente hacia el fascismo–, Checoslovaquia había seguido con el desarrollo de su democracia parlamentaria, defendida por su presidente, quien en 1927 había expresado que «la democracia, en una nueva república democrática, necesita de un hombre nuevo, de un nuevo Adán» (Masaryk, 1998, p.335). Por eso, las fronteras del país estaban abiertas para los desplazados políticos que el fascismo había empezado a generar un año antes. Había parlamentarios judíos, seminarios del movimiento sionista que congregaban a numerosos judíos de toda Europa, y las escuelas estaban abiertas para los emigrantes recién llegados.

(En este ambiente democrático no es de extrañar que numerosos intelectuales y artistas de Alemania y Austria hubieran encontrado en Praga un refugio donde continuar con su labor creadora, de tal modo que para principios de 1934, un grupo de artistas alemanes ya había publicado en la capital el primer número de una revista semanal satírica bilingüe llamada *Simplicus* –la cual se mantuvo como *Der Simpl*, en alemán, hasta 1939– en la que colaboraban artistas y escritores alemanes, austriacos y checos tales como John Heartfield, Josef Čapek [1887-1945], o Hella Guth [1908-1992] –una de las pocas mujeres que pudieron participar en ella– y supuso uno de los espacios de la resistencia antifascista más importante en la Primera República Checoslovaca; el humor, la ironía y la sátira se convirtieron en armas cruciales en la lucha contra la ideología nacional-socialista, además de convertirse en una importante plataforma para la superación de la tensión que había existido entre las culturas checa y alemana durante siglos. La caricatura y el humor han jugado un papel crucial en la cultura moderna checa –aflorando en los momentos de mayor inestabilidad, como en Theresienstadt, en medio del horror y el sin sentido del gueto–, y quedó así documentado en la Primera Exposición Internacional de la Caricatura, *První Mezinárodní výstava karikatury un humoru*, que se inauguró en la Galería Mánes de Praga en la primavera de 1934, alrededor de la misma hora en que se publicó el primer número de *Simplicus* –la exposición reunió dibujos, collages y fotomontajes y se convirtió en la manifestación más importante cultural de

antes de la guerra en la lucha por la democracia, la paz y la libertad artística– [Pachmanová, 2003]).

Al mismo tiempo, y a pesar de la diversidad regional propia del estado checoslovaco, su nivel de desarrollo era más elevado que el de sus vecinos, y se promovían condiciones progresistas sociales y económicas que ayudaron a superar los efectos de la gran depresión. Su vinculación con los yugoslavos era muy estrecha, de tal modo que la noción de que ambos pueblos eran como “hermanos” fue una metáfora muy difundida durante este periodo –ambas eran creaciones nacionales sintéticas (buscaban unificar diversos grupos étnicos) construidas en torno a imaginarios nacionales que, en su mayoría, se habían arraigado durante el siglo XIX, especialmente a partir de los levantamientos nacionales de 1848-1849 (Sobe, 2006)–.

Los eslovacos, que comenzaban a manifestar su descontento originado en su sentimiento de inferioridad frente a los checos, empezaron a apoyar al movimiento nacionalista que, como en todos los países europeos, existía.



El tejido de la vida de Friedl cambia visiblemente de textura, color, grosor y hasta de forma.

Praga –lugar catalizador de aprendizaje– representó una inflexión en la existencia de la artista y por tanto, en su arte. Por vez primera pintó paisajes, bodegones, retratos y alegorías con espacios concebidos como escenarios con profundidad «que se desarrolla[n] a partir de una composición precisa, equilibrada y rítmica» (Alcalay, 2003, párr.16), para representar todo lo que nunca antes había dado forma: lo cotidiano. Supuso un giro en su faceta profesional –empezó a enseñar a niños alemanes y austriacos que se habían refugiado con sus familias huyendo del nazismo– y personal –a los dos años de su llegada se casó con su primo Pavel Brandeis, lo que significó que formara parte de una familia (consanguínea además) en la que se sintió cuidada y querida, y por la que adquirió la ciudadanía checoslovaca–.

Aparece en el tapiz de su vida una combinación de tejidos y colores desconocida; los desgarros generados por sus decisiones personales/emocionales desaparecen completamente. Dicker-Brandeis ya no interviene añadiendo sobre lo ya tejido más hilos que acaban deformándolo... ahora la trama discurre serena, y tanto la ejecución como el resultado manifiestan la felicidad de su creadora.

El tránsito de una forma a otra, de unos hilos a otros, se lleva a cabo tras las diversas pasadas que transcurren en los dos primeros años; luego la tela es una repetición de una plantilla cuyo ritmo, de tanto repetirse, acabará transformándose en familiar y conocida.



La experiencia vienesa de la detención, interrogatorio y arresto supuso en Friedl un nuevo acontecimiento; nada hace más vulnerable al ser humano que estar invadido, sometido a fuerzas que no puede controlar y que además te sitúan en el absoluto desamparo.

En el interrogatorio no pudo protegerse bajo un trabajo creador: la angustia, esta vez y a diferencia de la experimentada en la Bauhaus, no podía ser tapada —otra cosa fue en el encarcelamiento, en donde sí pudo dedicarse a una actividad simbólica creadora como la de bordar—. No pudo tapar el dolor ni salir corriendo, sino que hubo de quedar expuesta ante unos desconocidos que representaban lo que más temía y combatía: el totalitarismo fascista.

La rebelde Friedl, a pesar de haber sufrido una experiencia tan dolorosa, se mantuvo vinculada al partido que se oponía radicalmente al movimiento antifascista —a lo que éste encarnaba—, de ahí que al llegar a Praga, buscara el calor de los camaradas para continuar en un ambiente mucho más seguro con su lucha contra Hitler. (Lo que no podía imaginar es que más allá de encontrar un cobijo para continuar con su pugna contra Hitler, encontraría el ambiente propicio, suficientemente seguro y protector, como para abandonar viejos hábitos y creencias, y ajustar unos nuevos, liberadores y organizados desde el orden del amor. Éstos facilitaron que se conectase con su propio proceso vital y generara las condiciones favorables por y con las que mantener otro tipo de relación, no solo de pareja, sino con las demás personas).

Estableció, pues, lazos de amistad con los comunistas de Praga, y especialmente, aunque un par de años después, con Hilde-Angelini Kothny (1909-2002) (Fig. 1):

Conocí a Friedl en Praga en 1936. Me habían echado de la universidad claramente por razones políticas. Nuestro grupo clandestino se reunía en la librería “La rosa negra” en Pšikopy. La tienda tenía un montón de libros, sobre todo de literatura política. La comunista Lizzie [Elisabeth] Deutsch [1901-1944] [Fig. 2], la dueña de la librería, y sus compañeros de partido hacían contrabando con la literatura antifascista de Viena y Berlín. Friedl había sido capaz de traer con ella desde Viena las listas de todos los miembros clandestinos. ¡Un acto desesperado de coraje! Las hermanas Laura [1902-1965] y Elsa Schimko [1898-1951] [Fig. 3], ambas comunistas, eran los enlaces de la parte checa del asunto... (Makarova, 1998, p.53)

Friedl se había instalado en Vyšehrad, la colina de Praga separada del barrio judío por el río Moldava. A pesar de su actividad política, emocionalmente sentía que había tocado fondo;

se hallaba en uno de esos momentos críticos llenos de posibilidades para el cambio; el momento perfecto para transformar su vida.

¿Por qué tanto dolor? ¿Cómo superar la culpa? ¿Cómo vivir con tanto vacío? ¿Cómo en un mundo que se derrumbaba? ¿Qué hacer con tanta injusticia? ¿Por qué la gente con la que se había formado y convivido estaba exponiendo sus obras y ella no?

Las sesiones psicoanalíticas en Viena le habían mostrado que lo que se manifiesta en un ser humano, como en un iceberg, es solo una mínima parte de lo que existe. Así que hundida, pidió ayuda a la reconocida psicoanalista –miembro de pleno derecho de la Sociedad Psicoanalítica de Viena desde 1928, de gran reputación como profesional e intelectual en los círculos de izquierda– Annie Reich (1902-1971) (Fig. 4), recién establecida en Praga.

La decisión de tomarla como analista fue acertada. Con Reich pudo renacer psicológicamente. Ésta le acompañó adecuadamente en sus inmersiones al inconsciente para aprender a disfrutar y dejar de castigarse, a terminar los cuadros que iniciaba y a dejar de sentir culpa. El análisis duró cuatro años, hasta que Reich emigró en 1938 a los Estados Unidos. (Allí llegó a ser la Presidenta de la Asociación Psicoanalítica de Nueva York entre los años 1960-1962, y continuó con la relación que con Edith Kramer había iniciado en Praga.

Kramer en una carta a Makarova [Kramer, (1998)]:

Cuando nos enteramos en Nueva York del transporte de Friedl a Auschwitz y su muerte, la Dr. Annie Reich, su psicoanalista en Praga, manifestó con una especie de horror en su voz, que Friedl había experimentado una muerte que correspondía exactamente a su peores fantasías sadomasoquistas. Más tarde, cuando supimos de la primera exposición de las obras artísticas de los niños de Terezín, también nos enteramos de los aspectos gratificantes de los dos últimos años de la vida de Friedl. [p.1])

En las sesiones Friedl hubo de mirar su infancia, desvelar imágenes fantasmagóricas, miedos y creencias. Annie le ayudó a averiguar el porqué de la culpa, la opresión del placer, la relación de sumisión con Franz y posteriormente, mantener estable su matrimonio. (Kramer [1998]: «El extraño cambio de estado de ánimo que experimentó en prisión motiva Friedl a buscar tratamiento psicoanalítico en Praga. El efecto estabilizador de su trabajo con la Dra. Annie Reich probablemente le ayudó a mantener su matrimonio sin perturbaciones.»)

Toda terapia tiene como fin un cambio y el de Friedl se produjo efectivamente en Praga. Se manifestó en todas las facetas de su vida: personal, laboral y artística.

7.13.2. CAMBIOS PERSONALES

Dicker sabía por su padre que en Praga vivía su tía materna Adela Fanta (1870-1942) (Fig. 5), ahora de nombre Brandeis, y que tenía tres primos: Otto, Bedřich y Pavel. El más

joven era Pavel, soltero que vivía con su madre, siete años menor que Friedl y contable de profesión, a los cuales buscó en los primeros meses de su llegada.

Cuando finalmente encontró a su tía en el barrio judío estaba sola en la casa.

Makarova (1998) cuenta el encuentro con Pavel. Al necesitar ayuda para trasladar un armario que había encontrado no lejos de su vivienda, pensó en su primo, así que le envió un telegrama citándole a las 7 de la tarde en la estación del tren de Vyšehrad. Allí apareció él, bajo de estatura –como todos los Fanta; Friedl medía entre 1,40 y 1,45 cm–) y con un sombrero blanco. Parece ser que en aquella tarde Friedl volvió a reír.

La relación entre ambos se fue estrechando hasta que el 30 de abril de 1936 contrajeron matrimonio. A partir de entonces Friedl firmaría con las iniciales “FB” Friedl Brandeis –en checo Brandeisová– (Fig. 6). Edith Kramer (Makarova, 1998): «Pavel era una muy buena persona, idolatraba a Friedl, toleró su afilado temperamento y sus siempre cambiantes estados de ánimo» (p.56). Y como ya sabemos, nunca le abandonó, ni aun cuando tuvo ocasión de escapar del régimen nazi. Kramer: «Ya era demasiado tarde para él para que obtuviera una visa. Friedl podría haberse arriesgado y más tarde, desde el extranjero, tratar de ayudar a Pavel. Muchos hicieron precisamente eso, por ejemplo, mi tía Liesl» (p.56). Parece que la artista acabó creyendo, nuevamente, que su identidad dependía de su pareja; por eso, posiblemente, no le abandonó entonces y pidió seguirle en Terezín.

La creación de su propia familia con Pavel y su entrada en la ya existente Brandeis, le permitió vivir la experiencia familiar de amor y cuidado que siempre había añorado –recordemos que por esta necesidad, llamaba a la madre de Anny Wottitz “mamá”–; una realidad diferente a la que había conocido en Viena, repleta de las peleas propias de un matrimonio con profundas desavenencias.

Cuando consiguió alcanzar su sueño de quedarse embarazada, mientras Pavel iba a la oficina se quedaba con su tía Adela que la cuidaba amorosamente. Para su desgracia, en esta ocasión el embarazo tampoco llegó a buen término; parece ser que los anteriores abortos provocados le habían dejado serias secuelas que le impedían ser madre (Kramer, 1998).

Sabemos que Pavel se la llevó a un Balneario en Karlsbad. Hay una fotografía de la pareja en él (Fig. 7). Pero ¿cómo curar la pérdida de su mayor deseo? Posiblemente viviendo con plenitud su nueva vida, una por la que a pesar de los problemas pudo por fin lograr la felicidad.

7.13.3. CAMBIOS ARTÍSTICOS

Las primeras obras que realizó en Praga sobre su detención, afortunadamente se conservan. Se trata de un par de collages con madera y tela en un estilo figurativo, muy

diferente al que podía asociársele hasta entonces –antesala de retratos, paisajes, bodegones y alegorías figurativas que surgieron tras abandonar las formas y colores de la Bauhaus–.

En “El interrogatorio I” (Fig. 8) la artista se retrata agazapada en la esquina con las orejas rojas –Hilde Angelini-Kothny: «Friedl me dijo que durante el interrogatorio las orejas le ardían y sudaba. Eso es lo que trazó en el cuadro: las orejas rojas» (Makarova, 1998, p. 45)–. Frente a ella una máquina de escribir en tres dimensiones sin nada escrito en el papel. Las manos del mecanógrafo parecen tentáculos y la cara del interrogador está marcada tanto por las cuencas negras de los ojos, como por unos dientes inquietantes. Si la oscuridad de la obra nos remite a su estado anímico en el momento del interrogatorio –y muy probablemente en el de su realización–, el énfasis en el enrojecimiento de las orejas, en las manos/tentáculos del taquígrafo y en el rostro del que interroga se refiere a la representación de la experiencia sensorial/corporal tan intensamente sentida. Friedl les dio forma como lo hubiera hecho un niño: desde la emoción. Para poder expresar lo que experimentó, el lenguaje de la Bauhaus era inservible.

Por otra parte, “El interrogatorio I” evoca “El juicio” de Franz Kafka, uno de los libros favoritos de Dicker-Brandeis.

Edith Kramer (Makarova, 1998):

Llegué a Praga a finales de 1934. Tenía dieciocho años de edad [Fig. 9]. Yo sólo tenía suficiente dinero para comida y alojamiento, no tenía nada con lo que pagar las lecciones de Friedl. Pero no podía seguir adelante sin ella. No fue hasta 1937-38 cuando me las arreglé para ganar algo de dinero. Friedl me enseñó de forma gratuita. Y no sólo a mí. A cualquiera que no le pudiera pagar... En Praga se liberó más y más de sus experimentos de la Bauhaus. Se volvió hacia la naturaleza. Eso me vino muy bien porque yo había sido siempre una artista figurativa, interesada en la vida. No pude encontrar una conexión con el arte abstracto contemporáneo. Sin embargo, los métodos pedagógicos de la Bauhaus se mantuvieron vivos y productivos para Friedl y para mí. No obstante, lo más importante fue que Friedl se volvió hacia el color. En Praga trabajó principalmente con óleos y pasteles. (p.46)

Annie Reich pidió a Friedl que acabara las obras iniciadas. Se terminó el romperlas, o dejarlas inconclusas. No más bocetos. Debía empezar y continuar con la obra hasta que la diera por finalizada: la firmara. Edith Kramer:

Friedl tenía una peculiaridad. A pesar de su increíble talento, no se permitió perderse en el arte, se negó a sí misma el placer, no podía hacer nada por su propio disfrute personal. Me parece que esto da cuenta de su dificultad para terminar una pintura –lo cual se prolongó durante años–. Me acuerdo de cómo

Anna Reich literalmente hubo de forzar a Friedl para que finalizara sus obras. To Más tarde, todas ellas fueron expuestass en Londres, incluyendo la resurrección de Lázaro, que pintó varias veces. (Makarova, 1998, p.49)

La "Resurrección de Lázaro" (Fig. 10) es una pieza de transición y muy cercana a aquella que de "Santa Ana" realizó cuando Franz se enamoró de Emmy en la Bauhaus. Si en la escultura de 1921 –y en los respectivos estudios preparatorios– trabajó alegóricamente el tema cristiano de la maternidad inesperada de la anciana mujer para elaborar el anuncio de que Emmy, mayor que Franz, se hubiera quedado embarazada, en ésta pintura –cuyo origen se remite a un sueño que tuvo en el que Lázaro se le presentaba indicándole que la muerte no existía– lo hizo sobre su encuentro con su psique creativa; una aparentemente muerta que como el propio Lázaro, solo estaba dormida esperando a que ella reconociese que no se había extinguido –este tema de Lázaro le atrajo tanto que realizó varias versiones y estudió profundamente las representaciones que sobre el tema hicieron Giotto y Rembrandt. «Deberías leer», escribió en una carta sin datar a Hilde, «la descripción de Münz sobre la representación de Lázaro [de Rembrandt], de cómo se desarrolla la imagen –desde la magia de la oración desinteresada... a la honesta, humilde firme aceptación–» (Makarova, 1998, p. 52).

Edith Kramer recuerda que en ese periodo finalizó, además, "El gran y el pequeño grifo" (Fig. 11) pintura que «representaba un relieve antiguo de un grifo tallado en piedra yuxtapuesto a un delicado encaje de otro grifo. Completar estas pinturas liberó a Friedl de experimentaciones estériles y le permitió encontrar un estilo personal, distinto de la tradición de la Bauhaus» (Kramer, [1998]).

La transformación personal que experimentó en este periodo quedó manifestada en la evolución de su expresión artística; ésta revela un profundo aprecio por la belleza que se halla en la vida cotidiana, en lo sencillo, en la naturaleza, en los espacios compartidos con Pavel: los interiores, y los vistos a través de sus ventanas (Fig. 12) (ver fig. 119 y 120 de l apartado 7.15.)–.

Surgieron los cuadros figurativos: producto de las horas diurnas aparecieron paisajes (Fig. 13), naturalezas muertas y retratos (Fig. 14); resultado de las nocturnas, alegorías y representaciones de sus sueños. "El encuentro entre Don Quijote y Lenin" (Fig. 15) es, como la "Resurrección de Lázaro" una de ellos. Hilde:

Era un sueño de Friedl. Ella saltó de la cama derecha al lienzo y empezó a pintar. Friedl siempre estaba creando alegorías... Don Quijote, el desarrollo de Pitágoras... sus alegorías perpetuas... Yo le rogaba que me vendiera esa pintura,

pero no accedía. Después de prolongadas discusiones la conseguí, poco tiempo antes de su deportación (Makarova, 1998, p.51)–.

Su mundo alegórico se deslizó, incluso, en algunos retratos. Hay uno "Fuchs estudia español" (Fig. 16) de 1938, que lo ejemplifica y que está colgado en la casa de Kothny. Fuchs, cuenta Hilde, era un amigo mutuo:

Un filósofo, y había decidido ir a España para luchar contra los fascistas. Friedl estaba extasiada. Ella también quería ir, pero Pavel la detuvo. Y yo quería ir, y casi me fui, pero hubo algún contratiempo con las vacunas –tuve una reacción positiva– así que no me dieron la visa. Me disgusté mucho. Y en lo que se refería a Fuchs, ¿cómo podría una persona educada partir hacia la guerra en España sin conocer el idioma? (Makarova 1998, p.54)

En esta obra podemos ver el mapa rojo de España sobre la cabeza de Fuchs. El dios de la guerra con la espada en la mano detrás del filósofo, que está sentado sobre la cama, pensativo y sosteniendo un libro de español.

Para Georg Eisler:

Ésta es una de las pinturas más notables de Friedl. Una aterradora figura alegórica y un hombre leyendo un libro. Albert Fuchs –Friedl lo atrapó en un momento de reflexión– debía partir a la guerra de inmediato o esperar un poco hasta que hubiera aprendido un mejor español... (Kramer, 1998, p.53)

En ésta, como en todas las obras de Praga, se mantienen tanto las composiciones equilibradas, rítmicas y precisas que habíamos visto en las de la Bauhaus, como el contraste de los colores que en aquellas también observamos. Lo novedoso, más allá de la iconografía figurativa, es que las pinturas checas fueron concebidas como escenarios con diversos planos, con un sentido de profundidad –quizás porque el espacio en Praga había adquirido otra dimensión– carente en su obra anterior. No una al estilo renacentista, sino artistas figurativos de su época, bien diferente a las perspectivas renacentistas, porque la posición de los pintores modernos no era la de la mostrar el mundo teatralmente, sino subjetivamente (Fig. 17).

7.13.4. CAMBIOS PROFESIONALES

Para ganarse la vida, al poco de llegar a la ciudad abrió un estudio junto a Grete Bauer (artista judía, 15 años más joven que Friedl) con la que renovó apartamentos. Del estudio también son tanto las colaboraciones con la arquitecta –igualmente inmigrante– Karola Bloch, como el diseño de muebles, bolsos, tapices y diversos diseños textiles en los que colaboró la hermana de Franz Singer. (En 1935, alegre y feliz, envió a Franz una tarjeta burlona de cumpleaños con un collage compuesto por una corona con un pequeño corazón, un montón de

regalos y un cuadro suyo con la siguiente inscripción: «Ayer pinté este cuadro por 10.000 \$, pero finalmente decidí no vendérselo a ese americano a un precio tan bajo...» [Makarova, 1998, p.50]).

Singer mantuvo abierto su taller de Viena hasta la anexión austriaca de 1938 con la intención de atender los encargos que se produjeran en su país y en Alemania. Con Friedl en Praga, surgieron igualmente proyectos en la República checoslovaca. El último trabajo en común fue en 1937, en la reforma del apartamento Neumann en dicha ciudad. (Al cierre del estudio Singer-Brandeis, éste había creado más de cincuenta diseños de interiores, y numerosos muebles y textiles; había aparecido en prestigiosas revistas de arquitectura y decoración de la época como *Domus*, *Dekorative Kunst*, *The Shape*, *Innendekoration* y *Österreichischen Bau und Handwerkskunst* [Hövelmann, 2012] y había diseñado varios proyectos que no pudieron llevarse a cabo: el del jardín de la casa Moller, parte de la Villa Hériot, y los ya mencionados de la biblioteca y los talleres artesanales vieneses).

Sin embargo, lo destacable de este tiempo profesional fue no ya que consolidara su carrera como profesora de educación plástica iniciada en 1931, sino que aquí empezó a trabajar con niños y desplegó todo lo aprendido de sus maestros –y de sus nuevas experiencias plásticas– para que se expresaran como artistas con una experiencia que transmitir, siempre comprensible para ella.

Cuando sus amigos judíos y de izquierdas llegaron a la ciudad desde Alemania y Austria, empezó a trabajar con sus hijos en su propio apartamento de Vinohrady, por lo que sus primeros alumnos infantiles fueron niños que, debido a la emigración política/racial de sus padres, hubieron de pasar por experiencias dolorosas comunes a todos los niños refugiados. Allí llegó Georg Eisler, quien ahora, con 10 años, volvía a encontrarla:

Para las clases de los niños reservaba el salón donde podíamos estar durante horas y marcharnos cuando nos apetecía. No hubo lecciones como tales. Hubo pinturas, grandes hojas de papel en las paredes y brochas grandes... Nunca nos invitó a mirar sus obras... fue sólo después de la guerra que vi su trabajo y me quedé atónito por la revelación, ¡ésta es la clase de artista que me había enseñado entonces, a un niño de diez años de edad!, y recordé las grandes hojas de papel, la libertad de hacer lo que quería, y la calidez que irradiaba. Me atrevería a decir que se trataba de una calidez maternal. (Makarova, 1998, p.50)

Edith le ayudó con aquellas clases.

Friedl trabajó con ellos libre y generosamente, en grandes hojas de papel con carboncillo y lápices de colores... Los principios rectores en Praga fueron los mismos que en Viena: dictados, sonido y textura, ejercicios rítmicos, collages, copia, pero todo de en un modo simplificado. Para los niños que habían sido

traumatizados, y sacados de sus casas, se trató de una terapia increíblemente exitosa. Los niños se abrían y florecían ante nuestros ojos. Friedl se convirtió en su "centro de inspiración". Y ella misma se había vuelto mucho más suave. En esto fue ayudada mucho por Anna Reich y Steff Bornstein ('Stefa'), la psicóloga infantil. Ella trabajó con nosotros, y Friedl, a menudo, buscó su consejo. (Makarova, 1998, p.50)

(Steff [1893-1939] y Berta [1899-1971] Bornstein fueron dos pioneras reconocidas en el análisis infantil).

Georg Eisler, pintor de adulto, realizó la primera exposición de su vida con Friedl. La artista expuso las obras de los niños del jardín de infancia Montessori para que los padres viesen el modo tan distinto de usar los elementos básicos de la plástica por su parte –la de los niños– y entendieran lo que sus hijos pensaban y sentían; con Edith clasificó las obras por temáticas: casas, árboles, etc. Edith Kramer (Makarova, 1998):

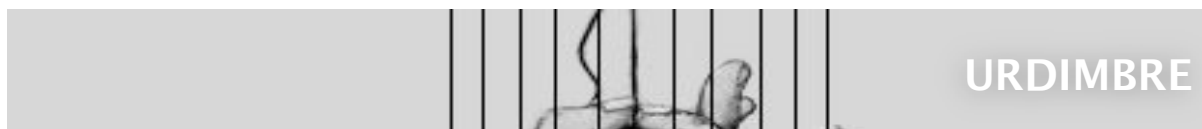
Era ya entonces, probablemente, una parte de mi naturaleza no sólo crear, sino también comprender el "lado productivo" de las cosas. Mucho de lo que más tarde formó parte de la terapia artística se inició en Austria y luego se continuó en Checoslovaquia. El primer intento de comprender la conducta, de analizar el trabajo de los niños desde el punto de vista de la vida interior del niño; ese fue el principio... (p.51)

Este reconocimiento terapéutico de Edith Kramer del trabajo de Dicker-Brandeis, le sitúa clara y abiertamente en el origen de la terapia artística. Un reconocimiento que ella no ha dejado de realizar y que, por razones que se nos escapan aún, y a pesar de la divulgación que sobre la artista se ha realizado en la última década –y de la cual esta investigadora ha sido testigo privilegiado pues allá por el año 2002, en que empezó a interesarse por ella, no había más referencia que las de la gira mundial de la exposición que acababa de finalizar comisariada por Elena Makarova– su nombre aún no se inscribe en los libros relacionados con la disciplina que ella inició.

Hilde Angelini-Kothny:

En la noche, echadas en el sofá, mirábamos los dibujos de los niños. Y Pavel dormía en el sofá a pesar de que las luces estaban encendidas. Yo adoraba escuchar sus historias sobre los niños. Una niña le había preguntado a Friedl qué era una iglesia. Friedl contestó que era la casa de Dios. La chica dijo que no, que Dios vive en el cielo y que la iglesia era la tienda donde trabajaba... En otra ocasión, una niña apareció en la puerta de Friedl y le dijo: "tengo que hablar con usted acerca de algo". Friedl dijo: "Bueno, entonces, pasa. Friedl le ofreció una silla en la mesa, todo era muy respetable, muy adulto. La chica se sentó. Y se

quedó en silencio. “Así que, ¿de qué vamos a hablar tu y yo?” “¿Puedo simplemente sentarme aquí?” preguntó la chica tímidamente. Los niños se calmaban ante la presencia de Friedl. (Makarova, 1998, p.51)



7.13.5. *ANSCHLUSS*: LOS ACONTECIMIENTOS SE PRECIPITAN

Entre 1934 y 1938 la política antisemita fue en aumento, hasta que el 15 de septiembre de 1935 se oficializó el ostracismo hacia los judíos con las Leyes de Núremberg: se determinó las características “del judío”, “medio judío” o “cuarto de judío” (mestizos), por las que se prohibieron los matrimonios y las relaciones sexuales entre los arios o afines y judíos, y se les privó de la ciudadanía, derechos políticos, la educación y el ejercicio de la mayoría de las profesiones. A partir de entonces todo fue de mal en peor hasta que en agosto de 1938, tras la expulsión de todos los polacos judíos de Alemania, el hijo de uno de esos expulsados y que vivía en París, con tan solo 17 años de edad, asesinó de tres disparos al funcionario de la embajada alemana en la ciudad, Ernst von Rath (1909-1938). Su asesinato sirvió de pretexto para lanzar una revuelta en Alemania y Austria contra los judíos. Fue un acto organizado por el gobierno alemán que se planeó de modo tal que pareciera que se trataba de un acto espontáneo.

El 9 de noviembre de 1938, los altercados de la que pasó a la historia como la *Kristallnacht*, la noche de los cristales rotos (Fig. 18), dejaron destruidos en Alemania numerosos cementerios, 1.574 sinagogas, más de 7.000 tiendas y una treintena de almacenes judíos. Se detuvo a 30.000 judíos, se golpeó a otros muchos y murieron un número indeterminado de ellos. En Viena quemaron 94 sinagogas y se les sometió a toda clase de humillaciones –como fregar las aceras mientras se burlaban de ellos–. Aquella noche puede ser considerada como el primer episodio de la persecución sistemática y el asesinato masivo de los judíos europeos que se conoce como Holocausto.

El 12 de marzo de 1938 se produjo el *Anschluss*, la anexión de Austria a la Alemania nazi. Por ella Austria se convirtió en una provincia del III Reich, y dejó de llamarse *Österreich* para ser denominada *Ostmark*, Marca del Este. Con el *Anschluss*, las leyes de Núremberg se implantaron automáticamente. Franz Singer hubo de huir. El estudio de la Schadekgasse fue arrasado por tropas de asalto nazis y todas las obras diseñadas y construidas en Viena por la firma Singer-Dicker fueron destruidas.

Tras la anexión, la aparente seguridad de Friedl –por ser ahora ciudadana checoslovaca– se vio amenazada por la crisis de los Sudetes del 24 de abril. En ese día, el Partido de los

Sudetes, representante de la minoría étnica de alemanes que habitaba en el territorio checoslovaco de Bohemia, Moravia y Silesia, exigió –animados por la anexión austriaca– la independencia de Checoslovaquia. La región pasó a ser una provincia alemana regida por las leyes nazis. La tensión entre Alemania y Checoslovaquia fue en aumento. El 3 de agosto, para evitar una confrontación, Walter Runciman (1870-1949), enviado del primer ministro británico Neville Chamberlain (1869-1940), llegó a Praga para negociar un acuerdo entre ambos países que finalizó con la firma el 30 de septiembre de los Acuerdos de Munich –aprobados por Reino Unido, Francia, Italia y Alemania–. Entre el 1 y 10 de octubre el ejército de Hitler entró en dichos territorios, restando a Checoslovaquia cerca de 30.000 Km².

La citada crisis puso en alerta a los judíos refugiados en Praga que empezaron a hacer sus maletas, tal y como ya habían hecho los de Viena. Los amigos de Friedl empezaron a partir.



Joži, (el doctor Deusch), fue a visitar a su amiga para despedirse antes de llevar a su familia a América vía París.

Franz pidió a Friedl que se fuera a Londres, ciudad en la que podían trabajar juntos ya que él tenía allí contactos desde 1934.

Annie Reich se fue. Edith Kramer también, no sin antes intentar convencerla de que partiera. Anny y Judith ya se habían instalado en Londres.

A través de Hans Moller, que vivía en Palestina, recibió, incluso, un visado de salida para ir al este. Florian Adler:

En lo referente a la actitud de Friedl hacía el judaísmo, voy a leer parte de una carta que le escribió a mi madre, Margaret, en 1938: “Anny me pide que le haga un favor y vaya con ella a Palestina, en tanto que ella ha decidido ir, pero en mi opinión esto sería horrible...” Es necesario comprender que la historia de los judíos en Europa desde el siglo dieciocho ha sido de emancipación. Algunos judíos habían entrado a formar parte de la sociedad en general, algunos habían empezado a ocupar posiciones de liderazgo. Este movimiento no era ni religioso ni nacionalista. La judeidad se expresaba a través de chistes judíos y con unas pocas palabras que se hablaban en yiddish. Para los judíos europeos emancipados, y para los alemanes también, era absolutamente imposible imaginar lo que sucedería. (Makarova 1998, pp.55-56)

No lo hizo. Friedl había encontrado su camino personal, profesional y artístico. El miedo al fascismo no era más fuerte que el de volverse a quedar sola; quedarse con Pavel le

serenaba. Como demostró años después en Theresienstadt, no estaba dispuesta a separarse de su marido.

Georg Eisler:

Todos nosotros nos encontrábamos en el mismo arnés. Deberíamos haber buscado el infierno fuera de Checoslovaquia. Después del Pacto de Múnich y la incautación de los Sudetes, no había razón para esperar. Todo el mundo trató de persuadir a Friedl, pero no aceptó debido a Pavel. (Makarova, 1998, p.56)

Elena Makarova (1998) describe poéticamente el momento que la artista vivió cuando todos sus amigos marcharon: Friedl ya no se despertaba a causa de visiones nocturnas; su arte se había transformado en una ocupación "diurna" y pintaba, principalmente, con la luz "pacífica" de la tarde.

Ante la crítica situación checoslovaca, Pavel buscó trabajo en Hronov, su ciudad natal, a 133 km de Praga al noroeste en la frontera con Polonia. En agosto hicieron la mudanza. El 1 de septiembre (solo un año después los nazis invadirán Polonia) Pavel empezó a trabajar como jefe contable en la fábrica textil Spiegler e Hijos con la garantía de que Friedl también trabajaría en ella –en una exposición de textiles en la ciudad de Nachod, en ese mismo año, el stand diseñado por ella para la firma había sido galardonado con la medalla de oro–.



Fig.2: Lizzie Deutsch



Fig.6: Pasaporte



Fig.7: Josefa, Adela y Bedřich



Fig.1: Hilde Kothny



Fig.7: Friedl y Pavel en el balneario



Fig.4: Annie Reich



Fig.3: Laura y Elsa Schimková (centro e izquierda)



Fig.9: Edith Kramer 1933



Fig.8: Interrogatorio I



Fig.10: La resurrección de Lázaro

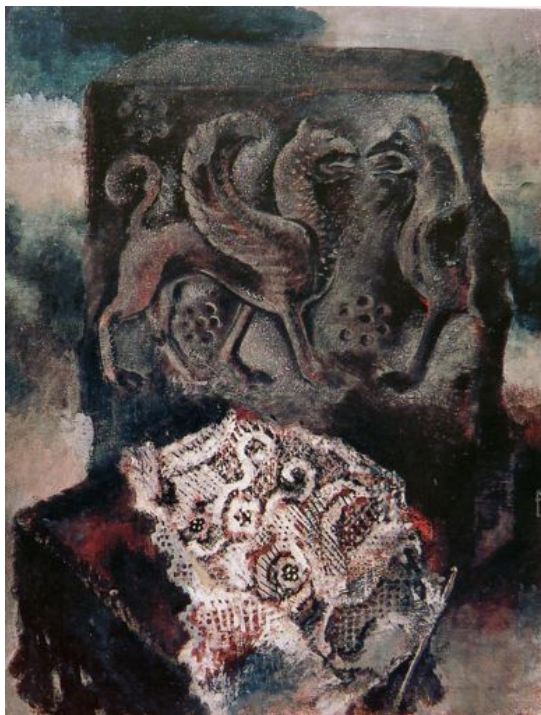


Fig.11: El gran y el pequeño grifo

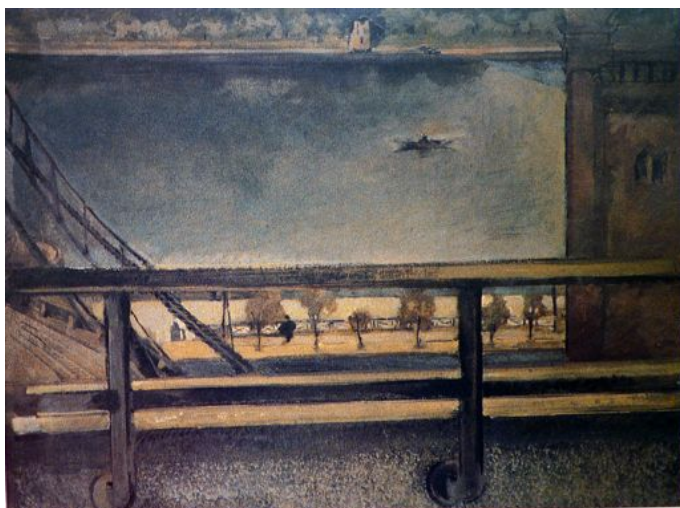


Fig.13: Muelle a lo largo del Moldava

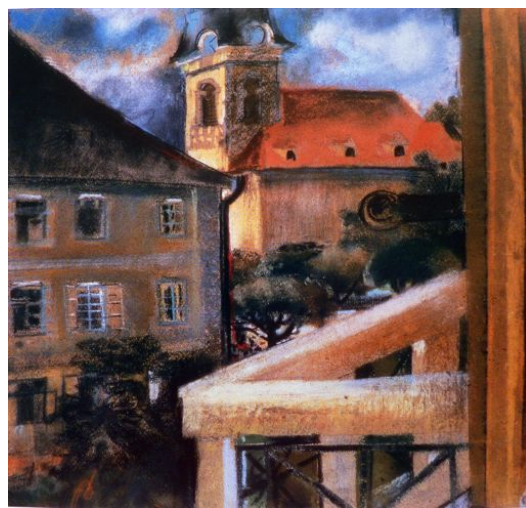


Fig.12: Vista de una ventana en Frazensbad



Fig.15: Don Quijote y Lenin



Fig.16: Fuchs aprende español



Fig.17: Vista del Moldava desde Vysehrad



Fig.14: Hombre



Fig.18: Sinagoga tras la Kristallnacht



7.14. HRONOV (1938-1942) (QUINTO Y PENÚLTIMO INTERVALO DE TRANSFORMACIÓN DEL DOLOR DESDE EL ARTE)

7.14.1. UNA VIDA SENCILLA Y SERENA

1939. Se describe tanto la vida de la artista al inicio de su exilio en Hronov, pueblo limítrofe con Polonia en el que su vida sencilla le permitió dedicarse a sí misma y a su pintura, como los acontecimientos políticos que se sucedieron en aquel año.

7.14.2. UN HERMOSO DESIERTO

El inicio en 1940 de la Segunda Guerra Mundial supuso el fin de la existencia tranquila de la artista. Se detallan las numerosas restricciones civiles que el régimen nazi impuso a los judíos y cómo su amiga aria Hilde Angelini-Kothny le ayudaba a superarlas. Se analiza el autorretrato “Dama en el coche” que pintó en aquel año, y el traslado estival a un pueblo cercano de Hronov, Ždanky.

7.14.3. FRIEDL Y EL ARTE: PASAJES DEL INTERCAMBIO EPISTOLAR CON HILDE KOTHNY (1940-1942)

Se examina la correspondencia entre Hilde y Friedl en la que podemos observar con plenitud la metodología de la artista para transmitir y enseñar arte.

Asimismo se expone la enfermedad, a causa del hambre, de los ojos de Friedl que le impedía fijar la vista, y cómo sobrevivir era cada vez una tarea más difícil. Se cuenta la notificación de su envío al gueto de Terezín, que puso fin a los cuatro años vividos en la campiña checa.

7.14. HRONOV (1938-1942) (QUINTO Y PENÚLTIMO INTERVALO DE TRANSFORMACIÓN DEL DOLOR DESDE EL ARTE)



¡Bendito sea Hronov!
Friedl. Carta a Judith Adler.

7.14.1. UNA VIDA SENCILLA Y SERENA

1939

En Hronov, Friedl y Pavel vivieron en un apartamento de un edificio construido para los empleados de la empresa. Ella vivió este tiempo de dificultad disfrutando cada momento con su marido, sus amigos y su pintura.

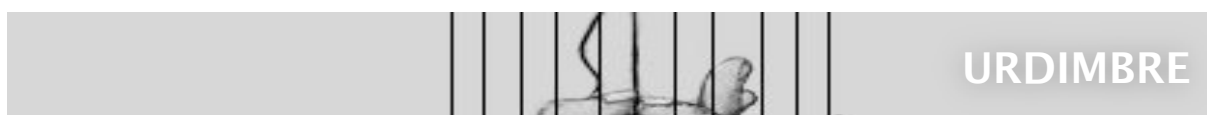
El 7 de enero de 1939 escribió a Judith (Adler-Moller) (Makarova, 1998):

Estoy sentada con dos velas, se está caliente, la estufa está cantando sus canciones prolongadas. Tras la centésima ruptura de las cañerías, después del centésimo cortocircuito, la estufa se apagó. A pesar de todo, tienes que elegir qué es importante. Y buscar un compromiso, "mientras compras" en la ganga de "las cosas bonitas" para los aspectos oscuros de la vida... Para mí es mucho más agradable estar aquí con esta calma que en Praga, con todo su ruido. ¡Bendito sea Hronov! Cuando sopesas lo importante y lo no importante, cuando "compras" con sensatez, no debería, pues, ser tan fastidioso... en última instancia, este es el punto... [...]

Quiero describir para vosotras un poco de mi vida aquí. Me he instalado y tengo todo en orden, es tan hermoso. Limpio y cocino... Mi manera de cocinar está mejorando, por lo que obtendríais un placer colosal de ella. ¡No te puedes imaginar cuánto pasa por aquí! Y cuando no está pasando nada, entonces, al menos, Peggy (la perra salchicha) sale corriendo hacia alguna parte; ahora está centrada en una sola cosa y es en encontrar una pareja. Con la cuchara en la mano o lo que pueda estar sosteniendo en ese momento, voy corriendo tras ella con mis botas dentro del bosque... voy corriendo por medio pueblo, silbando y gritando "¡Peggy!" Peggy está persiguiendo a los ciclistas, vagando por la ciudad, olfateando algo...

Y me pongo otra vez a pintar antes de que oscurezca. Un pequeño hombre de ochenta años de edad, un antiguo trabajador, viene a visitarme. Lleva una camisa de trabajo que es de color azul claro y que todavía está muy limpia. El es pobre y se ve obligado a pedir limosna (de hecho, consigue una corona por día). Y ahí está sentado conmigo, desdentado, murmurando sobre esto o aquello... Cuando piensa

que lo estoy dibujando, se remete el labio que le cuelga y recompone su cara. ¡Tiene una cara tan atractiva! Con grandes ojeras de piel oscura y ojos violetas. Cada vez parece más y más "adecuado", y la última vez, para mi horror, llegó con un cuello alto de camisa blanco que le pellizcaba el suyo y una corbata, y lo que es más, se había cortado el cabello y su cara estaba afeitada, limpia. Bebe café o una copita de vodka y me habla de sus desgracias, que no le faltan. Dios mío, cuando yo sea tan vieja que seguramente no sea capaz ni de arrastrarme y probablemente esté senil... También estoy estudiando checo, pero no me estoy los sesos, por lo que los éxitos, por desgracia, son proporcionales. A veces vamos a dar un paseo, y es tan maravilloso, un par de veces fuimos a esquiar a la luz de la luna. La nieve cruje suavemente bajo los pies de Peggy, mientras damos pasos de cucaracha por el bosque y el gran silencio. (p.58)



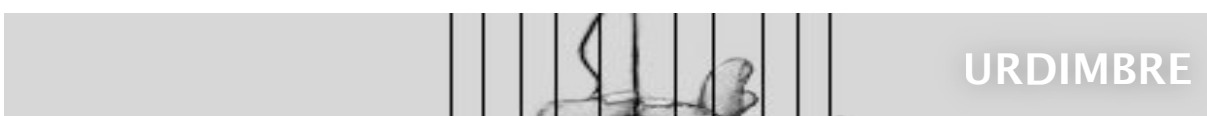
El 24 de enero se estableció en Viena y Praga la Oficina Nacional Central para la emigración. El líder de las SS Reinhard Heydrich –por orden de Göring– era el responsable de la agilización de la emigración judía.



El 2 de marzo, Friedl escribió a Anny (Wottitz):

Querida Annylein:

Se está tranquilo aquí. Todo está cubierto por una nieve profunda. La primavera llegó ayer. Algo va mal con mis ojos. Pero cada día escucho a los pájaros cantores. Es indescriptible... Cuando voy a la panadería a las 7 de la mañana... escucho el cacareo en el gallinero. Todo esto está tan conectado con mi infancia, las vacaciones escolares, la felicidad y la libertad. Mientras escucho el canto del gallo, no creo que ni siquiera en mi hora final algo malo pudiera ocurrirme. La vida aquí, su belleza y pequeñeces, es precisamente lo que puedo manejar... (Makarova, 1998, p.57)



Tres meses atrás la capital, como el resto del territorio checo se había convertido en un Protectorado del Reich. ¿Cómo?

Tas haber sido incentivado el separatismo eslovaco que ya contaba con su propio gobierno autónomo presidido por el sacerdote Josef Tiso (1892-1980), aliado de los nazis desde octubre de 1938, en la noche del 14 al 15 de marzo las tropas alemanas habían traspasaron las fronteras de Bohemia y Moravia; ocupar Checoslovaquia era imprescindible para las pretensiones de Hitler de llegar a su siguiente objetivo: Polonia.

Centenares de bombarderos esperaban la orden de despegar contra Praga si el presidente Emil Hácha no firmaba la cesión de los territorios a la “salvaguarda” de Hitler. La hora límite eran las seis de la mañana.

En Berlín, y ante Hermann Göring (1893-1946), Hácha firmó tras sufrir un infarto. Destrozado física y emocionalmente, convencido de que las tropas nazis devastarían el país, vio cómo antes del mediodía del 15 de marzo la mayor parte del territorio checo estaba ocupado por los nazis. Antes de que regresase de Berlín, Hitler se había instalado en el Castillo de Praga.

El 16 el anunció a su pueblo que el territorio checo sería desde entonces un Protectorado del Reich, que él seguiría en su cargo presidencial custodiando su país, pero obligado a complacer las exigencias nazis –¡cómo recuerda lo sucedido con los Consejos de Ancianos de los guetos!–:

El canciller del Reich me ha asegurado que me tiene confianza. Ésta se traduce también en la promesa de prestarme ayuda si lo exigiera nuestra vida nacional. Al igual que no quiero faltar a la confianza de los representantes constitucionales que me habían llamado a desempeñar mi cargo, no quiero faltar a la confianza del Führer de la nación alemana. Esta confianza me impone, sin embargo, utilizar en caso de necesidad todos los medios, incluso los más duros, si son amenazados los intereses de la nación. Tengo una firme esperanza de que nuestra nación alcance en el nuevo ordenamiento estatal y jurídico una vida tranquila y próspera, y un gran desarrollo. (Manethová, 2009 párr.28)

Checoslovaquia había dejado de ser el lugar seguro que fue. El matrimonio Brandeis, como pareja judía de un país anexionado, experimentó las mismas nuevas restricciones legislativas que el resto de judíos alemanes venían sufriendo desde 1932.

Un par de semanas después, en España, el día 28 el ejercito nacional entró en Madrid, y el 1 de abril la guerra civil terminó. No sabemos si Fuchs llegó a aprender español e ir a combatir. Lo que sí podemos afirmar es que la España roja que pintó Friedl al cabo de tres años se volvió de color azul.

El 6 de julio, Adolf Eichmann –segundo de Heydrich– fue puesto a cargo de la oficina de emigración de Praga.



7.14.2. UN HERMOSO DESIERTO

1940

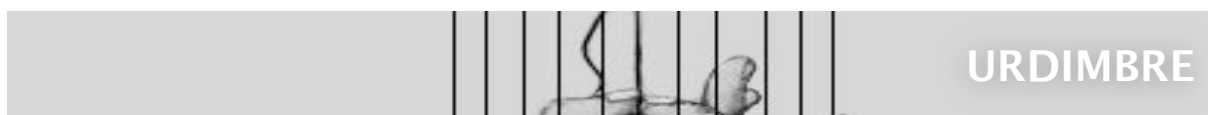
En el siguiente enero, esta vez con fecha del 19 (el 25 el pueblo polaco de *Oswiecimm*, Auschwitz, fue escogido para establecer un nuevo campo de concentración nazi) Friedl escribió nuevamente a su amiga Hilde Angelini-Kothny (Makarova, 1998):

Mi querida Hilde:

Hoy te escribo una carta que no es pictórica, ya que desde el 5 todo ha sido gris y nebuloso, solo el viento y la nieve girando, y no es filosófica debido a que a veces las personas nos encontramos en un estado de gran estupor, ¡ni tampoco, siquiera, una carta humana! Lo principal es que no quiero que el hilo se rompa o que pienses que no estoy pensando en ti. Pero estoy muy triste y estoy, simplemente, paralizada, y cuando pienso en ti, mi espléndida chica valiente, y en cómo te sentirás allí sola, trabajando de forma diligente y persistentemente, siento que no pueda dar cuerda al gramófono y poner la preciosa obertura “Leonore” para ti, o simplemente darte una caricia...

No estoy en condiciones ahora de hacer dibujos (precisamente porque estoy paralizada), pero he encontrado en ti mi público, es decir, el destinatario, a quien puedo acudir cuando quiero decir algo. La próxima vez que vengas, discutiremos más a fondo sobre el modernismo. Después de todo, hay mucho más de lo que se intuye por adelantado...

Tan pronto como te envíe esta carta, empezaré otra... donde el tema será todas las tonterías y bagatelas que una puede recoger en su corazón en este desierto, este hermoso desierto... (pp.58-59)



Hronov, el lugar bendecido, se había desertizado en solo un año. En realidad en los últimos cuatro meses; el 1 de septiembre de 1939 las tropas alemanas habían invadido Polonia y el 3 de septiembre Gran Bretaña y Francia habían cumplido su promesa de proteger las fronteras polacas y declararon la guerra a Alemania junto con India, Australia y Nueva Zelanda. La Segunda Guerra Mundial se había iniciado.

Al finalizar octubre Polonia había quedado dividida (en septiembre Alemania y Rusia se habían repartido Polonia con una enmienda secreta al Pacto Molotov-Ribbentrop –que había

sido firmado el 23 de agosto como uno de no agresión en el que se habían comprometido a dividirse Europa oriental–) e instituido el *Generalgouvernement*, Gobierno General, en los territorios alemanes ocupados de Polonia; Hitler había ordenado matar a los alemanes declarados “incurables” (miles de enfermos mentales y discapacitados físicos y psíquicos internados en instituciones a los que se les aplicó la eutanasia); establecido el primer gueto (el 8) en Piotrkow, Polonia –sin guardias ni cercas–; iniciadas las primeras deportaciones de Austria y los Protectorados hacia Polonia (el 12); ordenado (el 18) en Wloclawek (Polonia) por vez primera también, del uso de la estrella de David; y decretado (el 26) los trabajos forzosos para los judíos del Gobierno General.

El 8 de noviembre Hans Frank fue nombrado gobernador del *Generalgouvernement*, día en que Hitler sobrevivió a uno de los diez atentados oficiales que sufrió entre 1938 y 1944 – en este último año a siete–. El 12 de noviembre se llevaron a cabo las primeras deportaciones forzosas de judíos de Prusia Occidental, Posnam, Danzig, y Lodz (todas ellas en la Polonia anexionada) hacia localidades en la zona del Gobierno General, y la obligatoriedad del uso de la estrella de David –la mayor y más evidente de las estigmatizaciones impuestas– se exigió se cumpliera para todos los judíos polacos antes del 1 de diciembre (en brazaletes blancos con la estrella de David en azul, pues la tan tristemente conocida amarilla se usaría a partir de septiembre de 1941). El 28, Hans Frank presentó la directiva para establecer los *Judenrat*.

Tras el estallido de la guerra los judíos fueron sometidos a un estricto toque de queda y se les excluyó de áreas de las ciudades. Al comenzar el racionamiento de alimento, recibieron raciones reducidas y se les prohibió comprar determinados víveres. Otras restricciones limitaron los periodos en que podían comprar comida y otras provisiones. Además, a lo largo del año 1940, se les ordenaría que entregasen sus aparatos eléctricos, automóviles y bicicletas.



Hilde visitaba a Friedl en Hronov. Su padre conseguía los salvoconductos emitidos por la Gestapo por su cargo en la Universidad de Brno (Makarova, 1998):

Nadie sabía lo que estaba haciendo y nadie sabía dónde iba. Nadie tenía derecho a saber esto. Pero cuando estábamos juntas, éramos tan felices... Estábamos constantemente celebrando algo. Friedl transformaba todo en teatro. Recuerdo la Navidad en Hronov... Esa noche Friedl estaba en buena forma, intentó vestir a todo el mundo con disfraces, apenas logramos atisbar las tijeras en sus manos; estaba planeando recortar trajes de disfraces a partir de muestras que tenía de la

fábrica Spiegler... Entonces agarró un carrete de hilo negro, se lo puso debajo de su nariz y pronunció un discurso de felicitación en nombre de Hitler... estábamos riendo a carcajadas. Luego nos puso a dibujar a todos a carboncillo con el sonido de su voz, y cambiaba deliberadamente el tono y el ritmo muy rápidamente... probablemente fue divertido para ella vernos untando el carboncillo con nuestras manos sobre el papel pintado; fue una especie de loca descarga de energía... Friedl probablemente se olvidó de sí misma por un momento y se vio a sí misma en la Bauhaus con los estudiantes... Siempre trató de liberarnos. A ella todos nosotros le parecíamos constreñidos en aquellos tiempos fascistas. Nadie podía llevar una vida plena y se sentía a sí misma como una libertadora. Y entonces, para interrumpir la "lección" comencé a cantar... Zittravelli, zittravelli... Y Friedl comenzó a imitar a un pequeño hombre que estaba dirigiendo una gran orquesta sinfónica... A veces podía ser terriblemente, terriblemente feliz. (p.60)

El único contacto con el exterior era Hilde. Ella colaboraba con los grupos clandestinos antifascistas y conocía a todos los amigos de Friedl, pero no podía explicarle que no la escribían porque estaban encarcelados o en serio peligro. No se podía contar para no poner en riesgo a las personas que estaban trabajando en la clandestinidad. Ni siquiera a Friedl. La Gestapo torturaba y sonsacaba todo lo que deseaba saber.

Hilde protegía a su amiga y la oía lamentarse de que sus amigos no le escribieran cartas. Aquello lo vivía con profunda tristeza. Ella nunca le contó que ayudaba a los judíos llevándoles comida, vitaminas, medicinas, etc., –como hacía con ella–, ni que su cuñado Otto colaboraba con un grupo que envió hasta 1945 paquetes a los campos (muchos recibieron esos paquetes sin saber quiénes los enviaban).

Este aislamiento hizo que el vínculo con Hilde se estrechara enormemente, siendo la persona que más le ayudó en aquellos difíciles tiempos. Su referencia. Su amiga del alma.

Hilde (Makarova, 1998):

Todo era importante para nosotras ¡todo!... Yo le conseguía los libros que me pedía le enviara con alguien o que se los llevara yo misma. Si miras todas las cartas, podríamos hacer una biblioteca completa de libros de filosofía, historia del arte, literatura, ciencias naturales (que era mi interés principal) y educación [y Makarova, que las ha revisado, hasta noviembre de 1942, fecha de la deportación, y nosotros presentamos algunos de ellos según los ha inventariado:

- Filosofía: las obras de Wiesengrund, Trott, “Miedo y temblor” de Kierkegaard, Hegel, Paul Kammerer, “Panorama” de Kutemaer, “Médico y paciente” de Weidzeke, “El gran ignorante” de Dallago, “El pensamiento de los pueblos primitivos” de Lévy- Brühl, ensayos sobre Lessing de

Moisés Mendelssohn, 16 conferencias sobre Kant de Simmell, sobre educación de Voltaire, “Ideas” de Herder, Gandhi.

- Arte: Las cartas de Van Gogh, libros de historia y sociología del arte de Max Dvorak y Wilhelm Hausenstein, “El holandés: un retrato de grupo” de Alois Riegel, “Caravaggio” de Ludwig Münz, “Viajes italianos” de Goethe con ilustraciones del autor, la revista *Kunstblatt* del año 1918.
- Literatura: “Guerra y paz” y “Resurrección” de León Tolstoi, “Recuerdos de la casa de los muertos” de Dostoievski, “Marcha Radetzky” de Franz Rott, “El castillo” y “El proceso” de Franz Kafka, Murger, Jean Barrois, Anatole France –con introducción de Brandt –, “Por el camino de Swann” de Marcel Proust, “La educación sentimental” de Flaubert, “Los Thibaults” de Roger Martin du Gard, Kleist, “Mis Universidades” de Maxim Gorki, Berthold Brecht].

Friedl (Makarova, 1998):

En lo que se refiere a los libros, tu ayuda tiene un valor incalculable. Estoy interesada en todo. Leemos con voracidad como tenemos en cuenta que nos queda muy poco tiempo antes de que se nos envíe más lejos. (...) ¿Puedes pedir prestado para mí a Dvorak y Riegel? (No importa sobre qué, porque tratan sobre los métodos de trabajo, dan una buena historia del arte, son libros adecuados que dan los antecedentes históricos) (...) ¡Lee “Ideas” de Herder! Daría mucho por conseguirlo. No quiero ser una carga para Duckie [Lizzie Deutsch]. Consigue “La educación sentimental” de Flaubert. ¿Tienes algún Kleist? Yo ya lo encontré y te lo enviaré si quieres. (...) ¡Gracias ardientemente por Herder! ... Llegó justo en el momento en que especialmente, fervientemente, lo deseaba (...). Te envío a Manet, es una edición horrible, el color es malo y el papel gris... ¿Has recibido las pobres, apagadas reproducciones de Paul Klee junto con el cuadro de Rouault?... Te envío a Kafka, léelo. Si no te encuentras con ánimo, lee el capítulo “La catedral” y envíalo a Margit, de la que no he sabido nada. (p.63)

Anna Sladková (1917-1999) (Makarova, 1998) relató sobre:

a) El apartamento en el que residían:

Ella era pequeña, como una niña, con unos ojos grandísimos (Fig. 1). Nos saludó con alegría, me pidió que entrara a la habitación, y esta habitación me sorprendió y me encantó. Yo nunca había visto nada igual. El mobiliario era muy moderno, muy práctico y todo parecía ser del mismo tamaño. Cuando necesitaba moverlo, todo esto podía estar recogido, llevado al nuevo lugar y montado allí. El

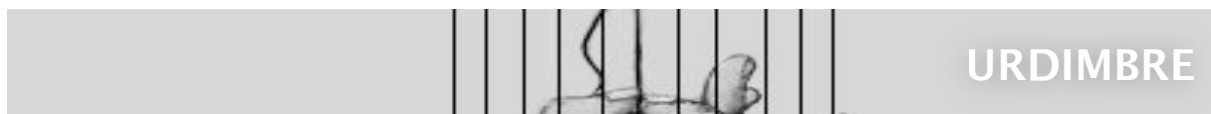
mobiliario, como me explicó, era del estudio; Singer lo había diseñado y ella lo había decorado. Era un prototipo. Las sillas eran como cofres; te podías sentar a cualquier altura: eran fácilmente ajustables. Había un montón de cuadros, tanto de ella como de sus amigos. Un oasis de paz... (p.63);

b) sobre su forma de ser:

Siempre había un montón de invitados, poníamos las mesas a lo largo. Entonces, esa primera vez, todo esto me sorprendió; la apariencia de Friedl y el entorno, todo era parte de una totalidad. En aquellos tiempos ominosos, oscuros, ella estaba llena de energía, sabiduría y amabilidad –sentimientos que eran de otro mundo y que habían sido olvidados por entonces–. Inspiraba a todo el mundo, tanto a las personas sencillas como a los artistas (p.63);

c) su actividad artística:

¡Y dibujaba tanto! Incluso cuando estaba haciendo la cena, dibujaba desde la ventana para no perder el tiempo. Amaba las flores y ellas, alegremente, posaban para ella. Iba lejos para dibujar, a menudo con Zdenka Turková. (p.63)



En abril de 1940, cuando Alemania invadió Dinamarca y Noruega (el 9), Pavel estaba dejando el trabajo en la fábrica, y se dedicaba a aprender carpintería de forma autodidacta a instancias de Friedl (en la época pobre y feliz de la Bauhaus Franz estudió carpintería). Gracias a este aprendizaje además de ganar algún dinero cuando tras el cierre de la fábrica, podrá más adelante tanto ejecutar los diseños de Friedl para mejorar las condiciones de las niñas en sus habitaciones de Theresienstadt como mantenerse con vida tras la deportación del gueto.



Friedl, por el mes de mayo, cuando Noruega se rindió al ejército alemán (el 1); Rudolf Höss (en el mismo día) fue elegido comandante de Auschwitz; Holanda, Bélgica y Francia fueron invadidas (el 10); Winston Churchill fue elegido Primer Ministro Británico (el 10 también); Holanda capituló (el 15); Auschwitz fue finalmente establecido (el 20), y Bélgica capituló igualmente (el 28), escribió dos cartas.

En una, su estado de ánimo era bajo —el aislamiento, la falta de trabajo en la fábrica con sus consiguientes problemas económicos y las restricciones hacia los judíos afectaban su ánimo y su energía vital—:

Estoy cansada más allá de toda medida (...)

Otro día ha pasado. Me siento en el castillo de la región junto a la lámpara de queroseno, hay una tormenta ahora y todo alrededor está en profundo (casi escribí paz) profundo descanso. La magia del paisaje de aquí te cautivaría... y yo sería capaz de mostrarte todos los movimientos artísticos... para experimentar, para entender mejor lo que está escrito en estas ruinas de cartas, estos pensamientos harapientos... además, recogimos seis kilos de setas en sólo cinco minutos e hicimos un plato que habría sido la cima de la perfección si alguien de los que amamos pudiera haberlo disfrutado con nosotros (...) ¡Ahora mismo no estoy en nada bien! Me siento como un animal salvaje enjaulado y así es como actúo. Me meto en tales ataques, pero se pasan. Espero no cometer alguna locura, aunque eso es exactamente el estado de ánimo en que me encuentro. Ya son cinco meses o incluso más tiempo que no trabajo... No sé qué pasará con el apartamento. Todo ha sido abolido de nuevo, y de una manera tan vil; la gente hoy en día no tiene ningún valor. (Makarova, 1998, p.66)

En la otra sin embargo, expuso cómo era capaz de mantenerse y sentirse todavía fuerte en su creación. ¡El arte es garantía de cordura!

En ella se muestra como una artista que ha sido capaz de seguir su camino personal, fuera de los “ismos”, y de trabajar desde su propio estilo, en sus propias palabras, como una «“artista pura”, sin pretensiones literarias» (Makarova, 1998, p.68) tal y como sucedía con otros pocos que trabajaban en su misma dirección, fuera de los movimientos establecidos (espacios delimitados y conocidos):

«Parece que he conseguido deslizarme fuera del nido... y todavía tengo la fuerza suficiente para trabajar. Ves mi valentía en "Auto", ves cuán decidida soy...» (Makarova, 1998, p.68).

La obra a la que se hace referencia en la carta es el pastel “Dama en un coche o autorretrato en un coche”, una de las más significativas de este periodo porque se trata de un autorretrato y como tal, con diversas lecturas psicológicas y simbólicas (Fig.2). Su carta nos dirige a la forma de mirar de la mujer —que sabemos es su autorretrato— que sentada en un coche y echándose hacia el cristal, mira por la ventana. Elegantemente vestida lleva un casquete negro (distinguido, de ahí el nombre de la obra, señora/dama) y en su rostro destacan sus labios rojos —lo seductor femenino por excelencia—. La composición muestra lo que el coche deja atrás, y lo que ve frente a ella queda obligatoriamente oculto para nosotros. La

decisión de la que habla no se encuentra en su rostro, que por la forma de sus cejas y las sombras en sus ojos, manifiesta tristeza y preocupación, sino en la actitud que adopta en el coche, en el viaje. La valentía de su alma se revela en que para el trayecto que realiza –quién sabe hacia dónde– se ha vestido con ropas elegantes y pintado los labios con el carmín de una dama. Valiente porque no mira hacia atrás –lugares, situaciones, espacios que deja ir–, no se aferra a lo conocido, sino que adelanta su torso al vidrio para mirar lo que el viaje le ofrece; por lo que acontecía en aquel momento, nada bueno podía ser visto. No obstante ella, en ese espacio oscuro, tiene luz y se asoma a lo que hay fuera. Atiende a lo que pasa. Sí, es valiente, es decidida, y está preocupada.

Friedl había resuelto gran parte de aquello que le impedía avanzar en su creación. Había abandonado los negocios relacionados con el arte y se dedicaba a su creación personal. Estos cuatros años, aparentemente estériles, le llevarán en Theresienstadt, a concentrar toda su actividad en el arte, la belleza y los niños (anexo 15. 47.). Su dedicación a que la vida de aquellos niños fuera soportable seguro que le hizo sentirse menos desgraciada por no haber sido ella misma madre; les entregó y transmitió –como toda madre– lo mejor que ella conocía: en su caso el arte y la belleza. Pero Terezín aún no era visible desde el asiento, y no podía imaginar que en aquel espacio diese con la resolución de tantos conflictos/bloqueos/rechazos íntimos –resolución: “re” (reiteración, en realidad ella ya había realizado la acción de deshacer el nudo antes de llegar al gueto) “solutos” (palabra latina que significa suelto, liberado) “-ción” (acción y efecto, exactamente lo que hizo allí, actuar y generar un efecto en la vida de aquellos que recibieron sus actos)–.

Así pues, en la obra se representó como se sentía. Dentro del coche. Es consciente de su viaje. ¡Qué lástima que no decidiera ella conducirlo!

El pastel de la “Dama en un coche” más que un autorretrato, es una autorepresentación pues en ella prima el carácter simbólico del cuerpo mostrado.

«Desde el psicoanálisis, el autorretrato es un refugio donde ordenar las ideas, un lugar donde enfrentarse a la propia persona, una forma de expresar, por medio de la representación de las máscaras ocultas, los sentimientos» (Escohotado Gil, 2005, p.23). Friedl se pintó tras un sueño. La imagen onírica fue tan potente que tuvo que representarla para poder ver el texto del sueño, tal y como se ve en un análisis de diván.

Desde la perspectiva del psicoanálisis, a través del autorretrato el pintor aspira a conocerse; sus autorretratos pueden ser analizados desde esta corriente analítica –la cual se hallaba en pleno desarrollo en ese tiempo– mucho más que desde la estética feminista pues no intentaba representarse en una posición de desalienación de la mujer, sino que manifiestan su subjetividad psicológica (Fig. 3).

En el collage que regaló a sus amigos Ella y Josef Deutsch (Fig. 4), se representa como la creadora plástica que es a través de su cuerpo en actitud de dibujar. Los objetos no

sustituyen a la persona. Su cuerpo está presente con su rostro sonriente y reconocible. Este autorretrato muestra a Friedl artista, en acción, creadora, mostrando su identidad femenina corporal. Es una mujer artista.

En el retrato del coche, ya no hay mimesis, ni la presentación de su hacer creador, sino el símbolo de una mujer –sus labios rojos la definen como tal, el lápiz de labios, *el rouge* con el que vestir nuestros rostros–: un esquema, una simplificación que pone de manifiesto su yo íntimo y profundo como lo hacía el anterior autorretrato, y esto es así por que toda representación de uno mismo, como afirma Billester (citado en Escohotado Gil, 2005) es un instante de verdad porque no es un trabajo de encargo, sino algo que el propio artista se autoriza a realizar:

No es la necesidad de pedir a un patrón. Si el artista se representa bajo los trazos agradablemente idealizados, es porque lo ha querido así y la confrontación con la realidad, dicho de otro modo con la verdad, no es una morada menos presente. Cada autorretrato es un diálogo con el Yo profundo del pintor. Cuanto menos sea prisionero de las convenciones y la tradición, más se aprovechará de su ser íntimo. (p.36)

La presencia del cuerpo, de los rasgos en el retrato juvenil, desaparece en el de adulta. En aquellos, ella se presenta dueña de su destino, es lo que quiere ser, en este se sabe en manos del nazismo en espera del viaje definitivo. El rojo y el sombrero manifiestan la apropiación de su identidad femenina que no ha podido ser eliminada; cuando tuvo el sueño ya había perdido su ciudadanía, su libertad, su empleo, su perro... sólo le queda su identidad de mujer, artista y esposa de Pavel. En el pastel no es posible reconocer sus rasgos físicos más allá de su pelo corto, pero refleja de manera imponente la personalidad de la artista: su dignidad y su gran presencia.

Si le urgió pintar esta obra es porque necesitaba eliminar presión. De este modo, sacando afuera –ex/presión– lo que le comprimía, pudo tomar distancia con el sentimiento que le abrumaba de saberse condenada como judía, de poder pintarse los labios de rojo y arreglarse para ir hacia lo desconocido. Con su pintura liberó la tensión psíquica del mismo modo que lo harán sus alumnos de Terezín.

Asimismo, durante estos meses preparó la exposición que se inauguró en Londres en agosto. ¡Finalmente una exposición! Gracias a la cual esperaba ganar algún dinero con el que vivir (¿hubiera expuesto si no hubiera pasado por tanta necesidad económica?). En ella mostró los bodegones, los paisajes, “la Resurrección de Lázaro” y una serie de ilustraciones para la obra de Flaubert “Bouvard y Pécuchet”.

Georg Eisler:

Paul Wengraf, el marchante de éxito [austriaco, retratado en 1917 por Egon Schiele] [Fig. 5], ya conocía a Friedl en Viena. Tenía una galería en Londres, la Arcade. Invitó a Friedl a ir a Londres, donde estaba organizando su exposición. Era una galería muy respetada que, sin duda, podría haber promovido a Friedl en Inglaterra como una artista refugiada. Pero ella no fue... Tal vez si se hubieran quedado en Praga, en la clandestinidad, se habrían salvado... Pero en ese pueblo estaba condenada... (Makarova, 1998, p.58)

Ese pueblo ya no era Hronov. Con la llegada del verano se habían trasladaron a la población de Ždárky para pasar la estación estival.

Tras la huida del dueño de la fábrica Spiegler ya no había trabajo en la zona. La fábrica textil había cerrado y lo único que cabía hacer eran actividades manuales. Josef Knytl (1988): «No había ningún trabajo, Pavel había aprendido carpintería, él me ayudaba fuera: segando, con trabajos de carpintería... al no estar acostumbrado a ello, al principio se cortaba con la guadaña o se caía del andamio...» (Makarova, 1998, p.65).

Respecto a Friedl vivió durante el buen tiempo buscando lo profundo (casi escribo la paz) a través de la pintura y de los paseos por el campo (Fig. 6).

Josef Knytl:

Y su esposa dibujaba. Era muy callada. En verdad, no podía hablarnos: todo lo que sabíamos mi mujer y yo de alemán eran dos palabras, y ella no sabía más de checo. Y tenían una perra pequeña. No recuerdo su nombre, y ella iba a andar con su perra por las montañas con su caballete... y más tarde, recuerdo, se emitió una orden por la que los judíos no se les permitía tener perros... estaban a punto de volver a Hronov. Le digo que deje aquí a la perra. No, ella abrazó la perra contra sí y empezaron a bajar la montaña. Pavel cargado como un buey y su señora llevando una carpeta y la pequeña perra. La siguiente vez vinieron sin la perra. Resultó que se habían visto obligados finalmente a darla. Una amiga que los visitó desde Alemania se la llevó. Una mujer alemana [se trataba de Hilde, que en ese tiempo trabajaba como químico en Berlín]. Pero en el verano les gustaba estar aquí. Recogían bayas. La señora cocinaba mermelada, y seguía corriendo tras mi esposa para pedirle consejo sobre la cantidad de azúcar que poner... Pero ellos no tenían nada de azúcar... (Makarova, 1998, p.65)

Antes del verano –en la carta sin datar en día y mes en la que anuncia que el 1 de junio se irán al campo– reaparece la faceta pedagógica de la artista.

Hilde, que había leído que su amiga se sentía “como un animal enjaulado”, le había pedido que le enseñase a comprender el arte plástico, probablemente como medio para

ayudarle a trascender la jaula. Aquella petición fue premonitoria; solo tres veranos después Friedl pondrá por escrito todo su pensamiento sobre el arte y los niños con fines educativos.

Estoy leyendo un libro interesante sobre educación... recuerdo haber pensado en la escuela, cómo iba yo a crecer y cómo protegería a mis alumnos de impresiones desagradables, de la incertidumbre, del aprendizaje incompleto. Hoy solo una cosa parece importante: despertar la atracción hacia el trabajo creativo, convertirlo en un hábito, y enseñar a superar las dificultades que son insignificantes en comparación con la meta que estás procurando... (Makarova, 1998, p.67)

Friedl halló en la petición de Hilde, como no podría ser de otro modo, la más potente de las motivaciones: enseñar a alguien no iniciado y, además, a distancia.



7.14.3. FRIEDL Y EL ARTE: PASAJES DEL INTERCAMBIO EPISTOLAR CON HILDE KOTHNY (1940-1942)

Friedl a Hilde, 1940, sin día ni mes:

Querida mía, qué alegría me da tu interés por el arte... Esto es una tarea interesante para mí; dar a conocer el arte a una persona no iniciada, a una que no dibuja –sobre todo hacerlo a distancia–. Me estás haciendo poner varias cosas en orden, y veo lo mucho que queda por corregir en mis métodos de enseñanza. (Pero ahora debo abrazarte tan pronto como sea posible).

[...] Duermo mal ahora. A menudo me despierto y pienso en dónde debería empezar contigo. (...) Tu comentario sobre no comenzar con el arte contemporáneo me lleva a suponer que tú (como, evidentemente, cualquier persona) quieres tener una idea general sobre historia del arte con el fin de introducir algún tipo de orden en el caos primigenio de las formas que has captado durante el transcurso de toda tu vida. Mi principio fundamental consiste en la creencia de que el estudiante no puede sumergirse sin miedo en este caos si no es a través de "estudio" o trabajando por su cuenta,...

Es importante que te familiarices con cada estilo separadamente –la cronología no es lo más importante en la historia del arte–. (...) Por otra parte, no siempre es correcto asumir que la simplicidad es el punto de partida y la complejidad el resultado final... es importante no te dejes enredar en los detalles, saber cómo ver todo en conjunto. Además, tendrás en todo caso, que aprender numerosos significados artísticos; son importantes como un vocabulario... Encuentro otro método más agradable. Tomar alguna cosa de algo, por ejemplo, la escultura africana para familiarizarse con las proporciones y el ritmo. Voy a recortar fotos de

los libros y te enviaré estos recortes de vuelta. Entonces tienes que buscar el ritmo y las proporciones en otras obras que te describiré: por ejemplo, St. George en la catedral de Bamberg [escultura o pintura gótica]... Al principio, no serás capaz de decir nada al respecto, pero no dejes que te intimide; mira con cuidado. En Miguel Ángel, por ejemplo, las manos y las piernas son importantes, contienen toda la psicología. Recordemos Adán con su mano libremente extendida [Fig. 7] que toca la mano de Dios, el corpulento Adán cuando es expulsado del paraíso (le menciono porque cada parte del cuerpo es muy expresiva), pero en Rembrandt no es una parte del cuerpo, sino el cuadro en su conjunto. Examina la "Resurrección de San Lázaro" de Rembrandt [Fig. 8], donde la mano que conjura a Lázaro a levantarse de la tumba es importante. Se trata de una obra temprana de Rembrandt y el gesto de la mano levantada es muy importante... Que te guste Miguel Ángel y cómo le ves ya es bueno. Lo único malo es que estás acostumbrada a mirar sólo obras terminadas, pero no bocetos. La perfección finalizada, por desgracia, no es fácilmente accesible. Falta la escala para juzgar o analizar los detalles de la obra, y eso es importante si se quiere no sólo ver, sino también comprender. (Makarova, 1998, pp.65-66)

En este texto se evidencia la pasión y amor de Friedl por el arte. En él queda claro que su labor pedagógica venía de dentro, de lo más profundo. Aislada en el campo, sola, retomó la enseñanza del arte. Era una artista sostenida por su fervor hacia él. Algo así, lo sabemos bien los que tenemos la vocación de transmitir nuestras pasiones –profesores, maestros, educadores–, es un sentir que necesita ser expresado, transmitido, enseñado. En la carta se pone de manifiesto la necesidad de Friedl de compartir sus conocimientos artísticos (en todas sus facetas, incluyendo la psicológica como expresó en otras cartas), de seguir de algún modo instruyendo como había estado haciendo en los últimos años, de buscar métodos nuevos, aquello que se ajustara a su aprendiz. No deja lugar a dudas a lo largo de toda la correspondencia su deseo de generar en Hilde –expresión de toda audiencia– el mismo entusiasmo por el arte como el que ella misma experimentaba.

Una vez manifestado su interés en ayudarla en la comprensión del arte, se dedicó a esa tarea en las numerosas cartas que escribió durante los dos años previos siguientes, que lo fueron previos a su internamiento. Éstas, por tanto, son de gran interés en tanto ofrecen la experiencia de Friedl, tanto de artista como de profesora. Los escritos están fuertemente marcados por la personalidad de la autora y su propia concepción de «desorden, acumulación e imprecisión del mensaje» como diría ella misma en una carta del 25 de septiembre de 1940. «Se necesita una capacidad altamente desarrollada para distinguir detrás del detalle, el todo. A partir de un mosaico que contiene esparcidos contactos, asociaciones de ideas y

expediciones de y a la historia del arte, se forma una impresión general de la cosmovisión de Friedl» (Buyaner, 2010, p.1).

Además, Friedl dejó claro dos puntos clave de su pensamiento: su renuncia y desagrado tanto uno, a la interpretación literaria y superficial del arte, como dos, a la didáctica del arte tradicional.

Carta del 9 de diciembre de 1940:

Yo entiendo por contenido, no el contenido literario, sino el formal, en cierto modo el subconsciente contenido de un tiempo, lo que puede ser la imagen de un tiempo, no tiene por qué poseer básicamente un sentido religioso. Mira “La resurrección de Lázaro” de Rembrandt [Fig. 8]. No solo ilustra la resurrección de Lázaro, sino también cómo experimenta el hombre barroco; es decir él, que no es una regla normativa, es realmente capaz de experimentar la resurrección. [...] Nada se puede decir del contenido del cuadro (a no ser que se pudiera llegar como Münz al fondo bien profundo) porque el contenido es tan común, que se representa así mismo, sin necesidad de contar. El cuadro, la mayoría de las veces, es con diferencia una confrontación más que un contenido, en tanto “un” como contenido (contenido literario) puede ser acentuado. Durante toda la vida a uno le suceden [cosas] y éstas dan forma al cuadro. Dado que el pintor está concentrado en la pintura, igual que un escritor [concentrado en su texto], probablemente pasan a su censura, basada en la crítica anterior, una gran cantidad de cosas. No estoy hablando acerca de los avances en los que esto sucede a propósito, como vemos en los Im[presionistas], Expresionistas y Surrealistas que quieren instar a una confrontación (?) [interrogación de Buyaner] distorsionándolas para concretarlas o hacerlas borrosas. (Buyaner, 2010, p.4)

La aproximación literaria para interpretar y observar las obras de arte de un modo superficial es, según la artista, producto de ligeras críticas de arte y de los artistas de escaso talento.

André es dotado, pero sus cuadros son solo literarios. Son un mensaje. En ese mensaje todo fue añadido, nada fue conectado. Indistintos factores de la pintura están resumidos, en cierto modo, en su correspondiente contenido. Estos factores pueden estar dibujados, pintados, pero sólo relatados. Este procedimiento es aditivo, casi no artístico. El círculo en el que él se ha movido era preferentemente el de instruir con un mensaje. (Buyaner, 2010, p.5)

El 26 de noviembre de 1940, contestó a una pregunta lógica que Hilde le hizo, a saber, qué era la maestría para ella.

¿Preguntas qué es la maestría? Todos los elementos que un cuadro tiene: dibujo, color, tonalidad, saturación de color, claroscuro, proporción, contenido literario (en un cuadro queda, no en vano, en el último lugar), valores tonales, materia; tantos tipos como maestría hay, tantos como escuelas, tantos como maestros de las aisladas maestrías y la combinación de dos más, y cuantas más combinaciones, más ampliamente se erige el pintor. Esta maestría por otro lado, limita a estos factores aislados; piensa en los ciudadanos de Matisse [...] de “Música” y “Danza”, delgados, pobres pero indescriptiblemente intensos [Fig. 9, 10]. Unos cuadros mal pintados, de una expresión que no se origina en lo literariamente claro, sugestivo ritmo que transmite con un color no gratificante, y [no obstante] son realmente muy buenos... Debe estar el pintor claramente, en su totalidad, en sintonía consigo mismo y con el tema, su técnica, después todo, debe no solo ordenarse sino que deber ser capaz de alinearse. Todo lo que pueda o desee debe ser inferior en determinado plano al cuadro, y si él no se despojara o por momentos aislara todo lo que no lo conduzca a ello, daría como resultado un cuadro no logrado. Esta maestría solo la técnica la puede manifestar. En el Gótico, la maestría rechaza todo el hacer antiguo, por decir algo específico, que comprenderás al instante y te motivará. (Buyaner, 2010, pp.5-6)

Ahondando en el tema, continúa en una carta del 9 de diciembre de 1940:

(Matisse en “Música” y “Danza” aguanta contra Van Gogh). Cada cuadro de Matisse es diferente y tiene miles de facetas y ensayos, miles de puntos de conexión en los cuales su ser se refleja. En Van Gogh solo hay uno. La luz y el movimiento en él son uno y lo mismo. Y bien, el no tiene exigencia alguna de ser versátil o polifacético; el [lo] eliminó (igual que existió, pensó y trabajó en soledad) de esa forma. Mientras –nosotros hablamos de Klee– las cosas se implican, en cierto modo, por su singular manera. [Van] G[ogh] me resuena como una rueda centelleante (similar a sus soles) que hace un espacio vacío en un solo trazo, y Klee como un embudo que arrastra todo (y luego digiere y metamorfosea y nuevamente expulsa un mundo puro e inconmensurable). Pero esto son palabras y de los cuadros no se debe hablar. [...] (Yo misma he visto primeramente los raros/exóticos y poco profundos trabajos de [Van] G[ogh] cuando encontré una retahíla de obras originales en una exposición mundial. Después la reproducción me pareció magnífica, sin limitación. Ahora cuando lo reflexiono, esa superficialidad es mejor que una falsa profundidad o sentimentalismo, pero nosotros vemos directamente en este caso, excepcionalmente, una vez al pintor, no en un contexto, sino a cada uno desde el suyo. (Buyaner, 2010, pp.6-7)

Respecto a la pedagogía y su renuncia a los métodos tradicionales, hallamos textos como el siguiente de una carta sin datar:

[...] Algo inacabado está motivado por un particular razonamiento en el futuro, o, por ejemplo, los resultados de los dibujos de los niños, salvajes o primitivos: la infancia misma es en sí una fase cerrada, cuyos resultados no pueden ser comparados con los resultados de otras fases, sino que deberán ser observados bajo otras premisas, ahora bien ya en el presente”. (Buyaner, 2010, pp.7-8)

El resultado de su pedagogía era coherente con su modo de ver el arte. Ella valora la obra de arte por su maestría, no por su opinión personal, pues la maestría es ese aspecto profundo y preciso que pone de manifiesto tanto al artista como a su época. Por eso las clases de dibujo y pintura son el medio para revelar el potencial creativo de los alumnos; el objetivo a alcanzar no es el éxito que puedan conseguir, sino ayudarles a descubrir su creatividad (germen de toda maestría).

Método: todo será necesario, no meter a la fuerza a los jóvenes de cualquier manera, de cualquier forma, sino al contrario, darles a ellos el espacio más independiente y último hacia su desarrollo. Cuanto menos se puede y [así] es, es más necesario moldear la forma, porque la comprensión se constituye por grandes y profundos conocimientos, y para trabajar “aprendiendo”, ante todo hay que saber este oficio y tener una autodisciplina de hierro. Las inclinaciones personales no deben deslizarse en los otros, pero en una obra hay que atender en lo posible a todo lo que aparece para ver qué es relevante en el niño, ¡tanto a los diferentes objetos como a los distintos dibujos! Visto desde fuera eso significaría hasta cierto punto un éxito, al menos que se abstuviera, en muchos casos, de llevar al niño para que gestione lo que realmente tiene. Yo considero esos dibujos artísticos como posibilidad de acceso hacia un conglomerado compuesto de fenómenos, de los cuales algunos objetos se dejan apartar hacia algo que deriva, que caldea, que la ilusión y el conocimiento de las producciones sin palabras se materializa en acción directamente. El maestro así tendría una inesperada abundancia de tareas para ofrecer. y debería ser de una elasticidad y modestia fuera de lo común”.
(Carta 1940 sin fecha exacta)

Debido a que el alemán de Friedl era el que se hablaba en Viena, un dialecto del alemán que a principios de siglo XX constaba de cuatro variantes, y que ella, a causa de su complejidad mental y su fuerte personalidad escribía de una forma inusual –con abreviaturas inexistentes, y alteraciones de las normas gramaticales y de redacción– la lectura de sus cartas se convierte en una tarea compleja incluso para los germanos parlantes a los que esta investigadora ha consultado. Sirva de ejemplo una carta del 25 de septiembre de 1940 en la

que expresaba una idea importante para ella, la “no contemporaneidad”, o lo que es lo mismo, la “no simultaneidad” (asincronismo es la falta de coincidencia temporal en los hechos), esto es, «la coexistencia de objetos incompatibles en el marco de una obra de arte, la cual, a su vez, desvela la paradoja psíquica que la respalda» (Buyaner, 2010, pp.1-2). Ella denomina como no-contemporaneidad a la idea jungiana de sincronismo posiblemente por su negación a la interpretación literaria de las obras de arte que Jung realizaba. Pero el mundo psicoanalítico está presente en la carta. Las palabras “asimilación” (límite en la mezcla entre el sujeto y el objeto) y “compulsión” (impulso de los seres humanos a repetir actos, pensamientos, sueños, juegos, escenas o situaciones desagradables o incluso dolorosas) aparecen también en ella:

[...] La no contemporaneidad en Salvador [Dalí] es, como en toda la corriente [surrealista], simplemente un descubrimiento que en todo momento y lugar también existe cuando se recuerda que la conciencia está formada por un gran número de capas entre las que se produce un contacto por distintas circunstancias cuyo resultado en el arte será más comprensible cuanto más se sepa de dicha estratificación. [...] La contemporaneidad en los cuadros de S. [Salvador] , por ejemplo, está representada en la terrible criatura debajo de la tapa de un piano que coge algo; o la conducción de un automóvil que, además, pasa a través del arco de un puente destruido ??; de la enfermera a través de cuyo cuerpo fragmentado [troceado en palabras de la artista] una parte del paisaje es visible; o el niño pequeño con traje de marinero con las heces en la cabeza; o el ferrocarril cercano a una columna griega; o la colección de mariposas atravesadas en el fondo de un paisaje marítimo, esto significa:

(1) la consonancia de todas estas cosas con la conciencia estética: automóvil, arco y puente destruido, ambos necesarios, porque son un camino factible. (?) [El paréntesis es de D.B.],

(2) la libertad completa de cualquier inhibición o complejo de sensaciones en la que se basan, o lo que ellas desencadenan, van a generar la necesidad de esconderse detrás de un símbolo.(Buyaner, 2010, p.2)

El profesor Buyaner (2010) considera que esta preocupación de la no contemporaneidad es el resultado del caos del periodo y de la desilusión «en el poco profundo racionalismo del siglo XIX, aunque está severamente ligada con la verdadera concepción estética de Friedl, en particular con el tratamiento de la idea de lo sensorial en el arte» (p.4):

He dispuesto una pequeña y brusca cadena, la que sólo tú en tu abrupta accidentalidad comprendes y puedes perdonar, porque esta cadena es un medio de comunicación entre nosotras, aunque sea de bastedad extrema.

a) Cuadros antiguos, uniformidad absoluta, las no simultaneidades son ligadas por un símbolo y mutuamente identificadas; infiernos-Bruegel.

- b) Rembrandt, simultaneidad ajena. La personalidad de Rembrandt es tan cerrada que incluso el símbolo a través de estas formas de no simultaneidad no puede ser confundido, aunque la forma extraña considerada esté imprimida, con la parte principal del contenido.
- c) Goethe – a quien toca las narices esta coexistencia de la forma extraña de simultaneidades elaborando un nexo que Rembrandt jamás ha mencionado (Se trata aquí de un ensayo de Goethe sobre un aguafuerte de Rembrandt “La resurrección de Lázaro”)–.
- d) Proust (El camino a Swann), quien observa sin tormento la simultaneidad, la que en cierto modo aturde de forma placentera y hasta la considera familiar.
- e) Los Dadaístas –las no simultaneidades las confrontan de forma gozosa y recíproca.
- f) Maxim G (Gorki) “Mis Universidades” quien reflexiona sobre el por qué de las simultaneidades y como se subsanan.
- g) Celine (Al final del día) quien por las simultaneidades fue torturado de forma indecible, también vocífera, que solo queda el documento cultural, pero el valor literario será totalmente aniquilado. (Buyaner, 2010, pp.3-4)



Si al inicio de este apartado señalábamos el amor que la artista transmitía por el arte, en este momento hemos de hacerlo por el que se revela entre las amigas: tanto el de Hilde por ella –quizás deseaba estar más cerca del mundo de Friedl, a lo mejor, conociendo su desierto, quería que siguiera viva intelectualmente– como el de Friedl por su amiga, a la que dedica su fervor sin medida.

Así es, esta carta rebosa ternura... como otras tantas.

Como en una anterior, Dicker-Brandeis era consciente de lo que escribía podía preocupar a su amiga, por eso en ésta le explica para serenarle (en realidad todo el texto es una explicación de y a sí misma, un darse forma en palabras para hacer consciencia):

También envié una larga carta mientras preparaba la mudanza. En ella había numerosas aclaraciones a la muy confusa carta que le precedió. Me pregunto si el arte en general existirá en el nuevo régimen creado. Los sacrificios que exige son tan enormes, tan excesivos, que tal vez todo esto desaparecerá como algo no deseado...

De repente tuve la suerte de empezar a pensar en una ópera, sobre “Sansón” de Saint-Saens; en ella hay una tormenta poderosa en el escenario, la trágica escena entre Dalila y Sansón, y en el primer plano hay un ballet, una danza en punta... (Makarova, 1998, pp.67-68)

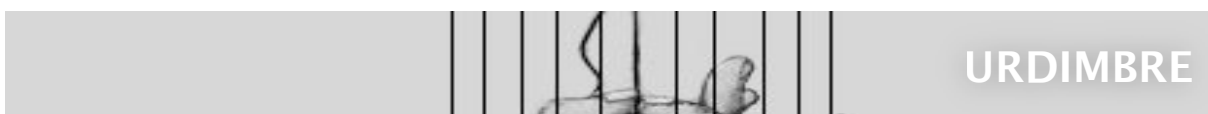
¡El arte es garantía de cordura!



A partir del 1 de junio Pavel trabajará con un campesino y sólo en el otoño empezará su trabajo de carpintería. En el pueblo donde Pavel trabajará hemos alquilado una pequeña casa que consta de una habitación y un cobertizo para las cabras (hay cuatro niños encantadores allí ahora), un salón, y baño. Si no encontramos otra vivienda aquí, en el otoño nos trasladaremos a Nachod o incluso Neustadt. La pequeña casa tiene todo lo que necesitamos. Vamos a mantener nuestros muebles en el almacenamiento a fin de no estar atados a ellos...

(Makarova, 1998, p.66-67)

Y así fue. El 1 de junio, tal y como estaba previsto el matrimonio partió de Hronov al campo.



Tras su traslado, las tropas alemanas derrotaron a Dinamarca y Noruega, Italia declaró la guerra a Gran Bretaña y Francia (el 10), los Nazis ocuparon París (el 14), Hitler presentó a Mussolini el plan Madagascar (el 18), el gueto de Lodz fue sellado y las fuerzas alemanas ocuparon las islas del canal (el 30).



Sobre su trabajo artístico y preocupaciones existe una carta a Hilde del 26 de julio de ese año, 1940 —en ese mes, en el que cumplió 42 años (el 30), se formó el Gobierno de Vichy (el 10), se inició la batalla de la Bretaña (el 10) y Hitler (el 28) ordenó iniciar los preparativos para invadir Rusia— en la que se pone de manifiesto la vitalidad que le produce compartir sus conocimientos artísticos (en todas sus facetas, incluyendo la psicológica), lo cual le permite, de algún modo, seguir instruyendo como había estado haciendo en los últimos años. No deja lugar a dudas a lo largo de todas las cartas su deseo de generar la pasión por el arte que ella misma siente.

Querida Hilde:

... Busco tozudamente el camino que te ayude a dirigirte hacia el arte... A veces solo una (sin motivación) transformación de lo cotidiano es suficiente y pasas de la contemplación a la visión.

... A partir de observaciones psicológicas: una persona ve, por ejemplo, desde el cuarto piso un objeto en el suelo que le da un brillo marrón, y lo toma por una pieza de cerámica, de pronto alguien le dice, mira eso, alguien ha echado un trozo de tocino frito y todavía está allí tendido, y ante los ojos de esta persona el objeto que no tiene ni forma, ni color, ni significado, se transforma en un pedazo de tocino frito.

Desafortunadamente, las escuelas de pensamiento no son suficientes para mí, es decir, la capacidad para sistematizar, organizar, seleccionar...

Por lo que respecta a tu proceso de percepción, deberías haber definido los puntos de partida desde el cual analizas este proceso complicado en sus elementos. Por ejemplo, te gustan mucho Miguel Ángel y los maestros bohemios. Pregúntate por qué, y responde en la medida de tu capacidad qué es lo que, precisamente, te gusta tanto de ellos, trata de compararlos: lo que precisamente tiene uno, al otro le falta...

Cuando miras un cuadro, prestas atención a los colores ¿tienen un esquema de color en general? ¿Qué figuras están impresas, en qué colores? ¿Da como resultado una composición llamativa, especial? ... El claroscuro... ¿cómo sirve para la interpretación? Por ejemplo, en Rembrandt las figuras secundarias están a menudo más iluminada que las centrales... (Makarova, 1999, p.64)

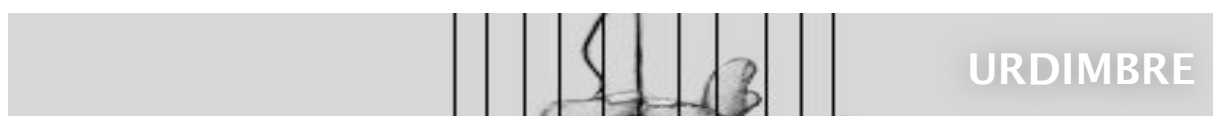
Esta lección de cómo mirar un cuadro se cierra mostrando su interés en conseguir ingresos a través de su actividad artística ante la escasez económica – ¿cómo sobrevivir cuando nadie podía contratarles en trabajo alguno por ser judíos?—:

Pavel planea hacer trabajos de carpintería... estoy trabajando mucho, con la ilusoria esperanza de que tal vez consiga pintar retratos o vender algo más... Estoy trabajando en cuatro cosas a la vez: una es totalmente en mi estilo, la segunda no sale en absoluto, la tercera es una verdadera locura, y ni siquiera yo puedo imaginar qué es lo que aparecerá en la última... (Makarova, 1998, p.64)

En esa misma carta aparece por vez primera expresado su deseo de tener éxito como artista. Por lo escrito anteriormente, por la necesidad de ganar dinero, no por la búsqueda de reconocimiento. Más allá de la motivación, ¡finalmente lleva a cabo una exposición y espera que sea un éxito!

Seguramente nos trasladaremos al campo para el verano [a Ždaky] está a una hora de distancia de aquí. Quiero trabajar mucho y pasar el invierno, ya sea aquí o

en Nachod. Posiblemente, alquilaremos una sola habitación, así que no habrá tanto alboroto. Tengo ahora cuadros en Praga; estoy esperando con impaciencia para ver cómo será de exitosa. (Makarova, 1998, p.65)



En el mes de su inauguración, el 17 de agosto, Hitler bloqueó completamente a Gran Bretaña.



Ese bloqueo había llegado mucho antes a la vida de Friedl que vivía con grandes estrecheces materiales, empeorando paulatinamente sus condiciones de vida y, lo más lamentable para ella, con un mundo cada vez más estrecho intelectual y afectivo.

Del 5 de septiembre hay una carta a Hilde que nos sorprende; tras hablar, como siempre, de arte y de cuestiones personales, quien la firma no es Friedl sino Pavel.

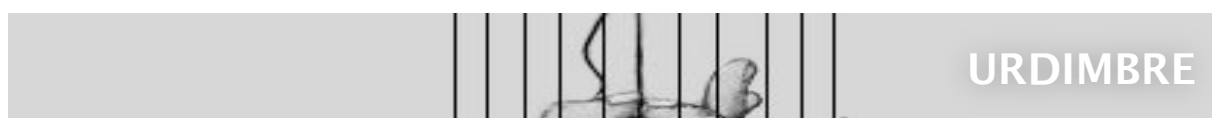
Podría recordarte nuestro propio amor por los escombros, los fragmentos, sobre el placer que experimentamos cuando compramos basura innecesaria en un mercado. Lo mismo se puede decir sobre el circo y diversos espectáculos de revistas (en lo que se refiere al circo, se me acaba de ocurrir que allí vemos un payaso al lado de alguna celebridad; y el payaso resulta que es cien veces más talentoso que la estrella; los leones ante cuya vista experimentamos miedo; los gatos vestidos con trajes de idiotas): se trata de un ramillete que imita a la plenitud de la vida...

Una nota del escribano: los errores posibles son el resultado del frío horrible en la habitación y de los dedos usados con los rastrillos y para contar bastidores...

Atiende al contenido y no a la apariencia externa, Pavel. (Makarova, 2000, p.66)

Friedl, a causa de la mala alimentación, padecía de una avitaminosis de la retina que le provocaba ceguera esporádica, visión borrosa y cansancio profundo que le impedía escribir y leer (evidentemente dibujar), por lo que Pavel le leía y escribía al dictado cuando ella no podía.

Hilde ayudó lo que pudo enviando medicamentos.



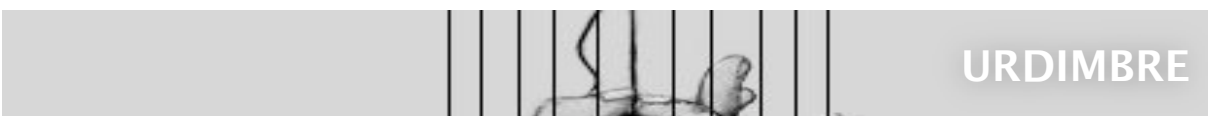
El fin del verano y el otoño del 40 habían traído el bombardeo más importante a Gran Bretaña (7 de septiembre), el pacto tripartito entre Alemania, Italia y Japón (27 de

septiembre), la entrada en Rumanía de las tropas alemanas (3 de octubre), el establecimiento del gueto de Varsovia (12 de octubre) y su posterior sellado hermético (25 de noviembre), la deportación de judíos de la Alsacia Lorraine, Saarland y Baden al sur de Francia –y a partir de 1942 a Auschwitz–, conocida como *Aktion Burcke* (22 de octubre), la negativa del español general Franco de entrar en la guerra (23 de octubre), la apropiación de los nazis de los negocios judíos belgas (28 de octubre), la invasión de Grecia por parte de Italia (28 de octubre).



El 9 de diciembre de 1940 Friedl escribió una reflexión que nos devuelve su consciencia sobre temas trascendentales existenciales. Ha evolucionado:

Mi padre está gravemente enfermo. Tiene 84 años, me temo que teniendo en cuenta la complicada situación, nunca volveré verlo de nuevo... Es como si hubiéramos pasado el uno del otro; siempre me predispose contra él... mi sueño de verlo ahora está fuera de lugar, es irrealizable... Quiero tanto estar con él, me gustaría tanto que supiera lo agradecida que le estoy de que esté viva... Nadie “me” va a estar agradecida. Trata de tener un hijo... (Makarova, 1998, p.69)



1941

El nuevo año, el último que vivirá completo el matrimonio en libertad, se inicia con la primera masacre de judíos en Rumanía (22-23 de enero), los experimentos médicos en Auschwitz (febrero) y distintas deportaciones al gueto de Varsovia a Mathausen.



En febrero Pavel, sin el dictado de su esposa, expuso a Hilde las circunstancias cada vez más restrictivas en las que vivían, y que les llevó a realizar la mudanza al piso ya mencionado:

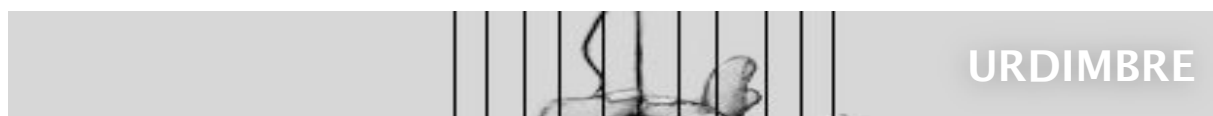
Hemos salido de nuestro apartamento a una pequeña habitación con una cocina en el edificio contiguo. Este hecho no tendría importancia, pero las circunstancias y condiciones bajo las que supimos sobre esto y la manera misma de las

negociaciones fueron tan humillantes que aún no nos hemos recuperado, a pesar de que ya ha pasado una semana... A pesar de lo desagradable (el dolor, la pobreza, la necesidad) no estamos deprimidos y no desfallecemos, aunque nuestro estado de ánimo está un poco carcomido. ¿Has sabido algo de Margit? Friedl está muy preocupada. Olvida que Friedl te debe una carta y escríbela sin esperar una de ella. Si no puedes venir a Praga o aquí, entonces nos encontraremos por la zona, pero no juntos. Eso ya no es posible. Un viaje con los habitantes locales no promete mucha alegría, como te puedes imaginar... (Makarova, 1998, pp.69-70)

En Checoslovaquia, los judíos por ese tiempo, estaban ya totalmente estigmatizados; solo a falta de llevar la estrella de David. Tenían que vivir en edificios para judíos y por eso se mudaron; desde Praga a Hronov lo habían hecho para protegerse del nazismo, ahora para cumplir con las normas absurdas ante las que Friedl se resistía –qué sufrimiento aceptar tanta regulación arbitraria e inhumana para la rebelde Friedl– «No cosas una estrella en la maleta; desde el 19 se nos exige a todos los judíos llevarla», le decía a Hilde en una carta sublevándose abiertamente ante la norma que se publicó el 1 de septiembre de 1941 y que debía ser efectiva desde el 19 para todos los judíos mayores de seis años de llevar el distintivo de la estrella de David cosida en la ropa–.

Una parte de la población, consciente de las medidas humillantes que sus vecinos judíos padecían, les ayudó en la medida de sus posibilidades. En el caso de Friedl le daban cosas por afecto –desde artículos de necesidad a libros de arte–. Ella, por su lado, les ofrecía a cambio tanto lecciones de dibujo como sus propias obras.

Cuando finalizó la mudanza, se dedicó a pintar. Como explicaba Pavel, su estado de ánimo era bueno todavía. Anna Sladková (Makarova, 1998): «Friedl también pintó mucho en la segunda casa. Siempre que iba a verla veía trabajos terminados y obras y obras que estaba justo empezando...» (p.70). Parte de ellas, afortunadamente, han sobrevivido.



La primavera y el verano trajeron la construcción de Auschwitz II-Birkenau, la ocupación de Bulgaria (2 de octubre), inducción de judíos alemanes a trabajos forzados (7 de octubre), la invasión de Yugoslavia y Grecia por las tropas alemanas (6 de octubre), la ocupación de Salónica (9 de octubre), el sellado del gueto de Lublin (24 de abril), el arresto de 3.600 judíos parisinos (14 de mayo), los trabajos forzados para los judíos rumanos (14 de mayo), la colaboración del Mariscal francés Petain (1856-1951) (16 de mayo), la creación del campo masculino de Ravensbrück (6 de junio), el ataque de Rusia por Alemania “operación Barbarossa” (9 de septiembre), los asesinatos masivos de judíos en la URSS por la *Einsatzgruppe* (desde el 23 de junio), en Rumanía (27 de junio), la ocupación de Lvov y

asesinato de 4 000 judíos (30 de junio), pogromos en territorios rusos (de junio a agosto), el establecimiento del *Judenrat* en Vilna (4 de julio), el uso de la Estrella de David en los países bálticos (8 de julio), bombardeo de Moscú y toma de Beirut (15 de julio), el nombramiento de Alfred Rosenberg como ministro del Reich en los territorios ocupados del Este para administrar los territorios tomados de la URSS (17 de julio), el establecimiento del gueto de Minsk y de Kishinev (julio), de Bialistok y Lvov (agosto), el sellado del de Pinsk –10.000 muertos en tres días– (5 de agosto), el de Kovno (15 de agosto), el inicio de “La Solución Final” con la asignación de Göring a Heydrich la tarea de eliminar a los judíos de Europa (31 de julio), la orden de llevar la estrella de David amarilla a todos los judíos mayores de seis años (septiembre), la utilización de las primeras cámaras de gas en Auschwitz con el Zyklon-B (3 de septiembre), la creación del gueto de Vilna con una población de 40 000 judíos (6 de septiembre), el asedio de Leningrado (iniciado el 8 de septiembre), la deportación de 150.000 judíos deportados a Transnistria –90.000 murieron– (15 de septiembre), la captura de Kiev, la eliminación del gueto de Zhitomir –10.000 murieron– (1 de septiembre), el nombramiento de Heydrich como Protector de Bohemia y Moravia (27 de septiembre) y/o el asesinato masivo de judíos en Babi Yar –33.751 víctimas– (28 y 29 de septiembre).

Octubre continuó con más hechos atroces. El 10 de octubre fue establecido el gueto de Theresienstadt, y el 16 comenzaron las deportaciones masivas de los judíos de Reich a Lodz, Riga y Minsk.



Lizzie Deutsch, la amiga de Friedl, fue llevada a Lodz, la ciudad polaca. Hilde (Makarova, 1998):

Otto Brandeis me ayudó a enviar paquetes a Lodz. El estaba trabajando en una sinagoga de la comunidad judía de Praga. Desde las ocho de la mañana hasta las seis de la tarde arrastraba muebles que habían sido confiscados a los judíos... Lizzie envió una respuesta “Gracias saludos al carnicero y el panadero. Gracias a todos ustedes, me estoy poniendo en mi peso –ya peso 36 kg–... ”Y firmaba ‘Elizabrot,’ es decir, nos estaba pidiendo pan... Así fue como supimos por primera vez de la terrible hambruna... Y Lizzie era fuerte, ella debería haber sobrevivido. (p.70)

Elsa y Laura, las hermanas de la librería comunista de Praga, huyeron también a Hronov [Fig. 3 del apartado 7.13.]. Sus amigos Brandeis les dieron su apoyo tranquilizándolas. «Por primera vez en mi vida estoy verdaderamente conmovida, devastada, y he llegado a mi límite... » dijo Elsa (Makarova, 1998, p.70).

En noviembre, al tiempo de innumerables asesinatos masivos en toda la zona de la URSS, la llegada a Theresienstadt de los primeros judíos y la inauguración de Auschwitz-Birkenau, Friedl, ajena a todo ello, escribía a Hilde:

Pavel necesita un sombrero gris. Para nuestros paseos lo único que nos falta son una mochila y dos pares de calcetines de lana. Aparte de esto tenemos de todo... Si todavía pudiéramos tener medio año más sería perfecto. Y tan pronto como tenga todo en orden, voy a dibujar un montón –para llenar el vacío insoportable–... ¡Oh, cómo sueño beber una taza de té contigo, o agua, o cerveza y hartarnos de pescado...! Estoy mirando por la solitaria ventana a los árboles negros y las blandas, blancas cubiertas... Llegará el día en que tú y yo nos sentemos en silencio y miremos por la ventana... (Makarova, 1998, p.70)

Poco tiempo después dejó de trabajar; sus ojos habían empeorado. A pesar de las medicinas que Hilde le conseguía, su alimentación diaria se basaba en el *kasha* cocido –un cereal del centro de Europa– que Hilde les suministraba.

Friedl, que llevaba ya meses sin poder leer, escribir o dibujar, estaba dolorida y veía todo nublado. Hilde cuenta que una vez se enfadó mucho con ella porque le consiguió unos huevos para su mejoría, y ¡los utilizó para sus pigmentos!

Las noticias que les llegaban eran horribles. Polonia estaba solo 10 Km de donde vivían.

En noviembre, Friedl dictó a Pavel una carta conmovedora. Estaba observando cómo una abeja intentaba torpemente romper el cristal de la ventana y no entraba por la hoja abierta.

Querida Hilde:

En realidad estoy completamente deprimida y esto se expresa en pequeñas alegrías " prohibidas " pero instintivas que me separan de todo el mundo y sus pasiones, preocupaciones, engreimientos; las punzadas de conciencia son simultáneamente mi castigo y mi paraíso (y ahora hay una segunda abeja). En la actualidad estoy absolutamente retirada de todo el mundo y en esto me siento como la abeja en el cristal de la ventana, la única diferencia es que no tengo otra opción, mi conciencia ha sido atenuada... una persona que no tiene miedo la mayoría de las veces da el paso correcto: yo elegiría la ventana abierta (la abeja apenas la encontró, se fue volando finalmente)... (Makarova, 1998, pp.70-71)

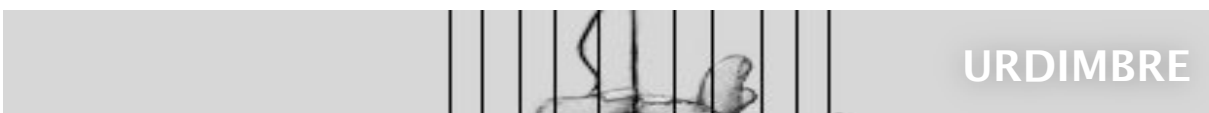
Su ventana abierta era pintar. Realizar la actividad más íntima: pintar. ¡Qué feliz estaría su amigo Wolpe ahora! Al fin su amiga había vislumbrado lo que significaba estar centrado en la propia vocación sin dispersar su creatividad en otras actividades... Friedl intuía que ese era el camino: pintar. Y hacerlo tomando la realidad como modelo. Fielmente. Observándola tal cual se le presentaba.

En un mundo irreal como en el que estaba viviendo, vislumbró que lo que la mantendría vinculada a la vida era la conciencia del presente, la visión de lo real del entorno. Pintar fantasías –o alegorías– solo le alejarían del momento auténtico, del “ahora”. Se ancló a la vida pintando lo que le rodeaba.

Y aunque mi esperanza de lograr mi objetivo se está debilitando (y el objetivo no está del todo claro), no quiero enseñar o dedicarme a cualquier negocio... he decidido dedicarme por completo a la pintura con el fin de darme cuenta de lo poco que he aprendido. No voy a trabajar en ninguna alegoría más, sino expresar el mundo tal como es, no ser ni contemporánea ni no-contemporánea ... A pesar de mi amor apasionado por Klee, rechazo sus métodos –que están paralizados por su lucha por otro mundo–. "Un bodegón infantil" fue mi intento desesperado por escapar... Vi una lata azul y la pinté azul, con la sensación de que estaba precipitándome desde un cuarto piso, y estaba a punto de romperme el cuello... (Makarova, 1998, p.74)

En este texto muestra cómo se agarra a lo inmediato, a lo cotidiano rechazando el otro mundo característico de Klee: el místico. Uno en el que estaba tan acostumbrada a moverse, que situarse en el lado de lo real le produjo un vértigo tremendo. Sin embargo, fue capaz de lanzarse al vacío.

Ella, que convivió con él, que lo hizo con Itten, entendió en ese momento de su vida que lo místico le alejaba de la existencia. Ciertas actitudes místicas no son sino un puente para saltarse la realidad de la existencia. Quizás, después de su vinculación al mundo espiritual de sus maestros, experimentara que lejos de ponerle en contacto con la vida le alejaba de ella. Su posición nada tenía que ver con una negación de la espiritualidad; precisamente su sentido de un arte que la enlazaba con lo real y con el presente es lo que la sitúa en el mundo espiritual pleno; transpersonal. Aquello que era cierto en ella, no ideas de otros prestadas. Pintó lo cercano: a Pavel, a Laura, a Zdenka, paisajes, bodegones (Fig.11, 12, 13), y el tiempo, tal y como indica Makarova, tras haber leído todas sus cartas, aparece como lo real “consistente”: «queda medio año: pintaré; quedan dos semanas: conseguiré acabar mi libro...» (Makarova, 1998, p.74).



1942

El 20 de enero se había realizado la conferencia de Wannsee. La solución final era abiertamente objetivo del Reich. En aquella reunión se planificó por completo. Nada detenía ya las masacres y persecuciones a los judíos europeos.



Observa Makarova que en este año, cuando los acontecimientos dejaban entrever un resultado poco alentador para ella, para los judíos, «las cartas de Friedl se vuelven más y más contradictorias, con pensamientos turbios, torpemente expresados, que tropiezan unos sobre otros; cada vez es más y más difícil que se concentre. Escribe, llena hojas enteras, discute, se indigna, se disculpa» (Makarova, 1998, p.75). Una mujer como ella, de gran sensibilidad, cultura y complejidad mental, debió padecer enormemente en esa situación (sometida por su sombra personal; identificándose con la pareja, renunció a su poder personal y rechazó las posibilidades con las que contó de salir de Checoslovaquia). ¿Cómo no hallar confusión? La de ella no era sino el reflejo de los tiempos (trascendiendo lo visible-aparente, los tiempos proyectaban el dominio de su sombra sobre su sistema personal).

Ya en abril le mostró a Hilde que en esos momentos de tanta dificultad, con tantos acontecimientos adversos, como bien señala Makarova, hubo un momento de inflexión que le llevó a atender lo que le era central: el sentido de la vida.

... Dicen que a una persona se le da una vida. Por tanto habrá de morir. Así que, ¡muramos por lo correcto!... Y esto es seguido por terribles consecuencias –como en el mundo de Goya–, por una inaudita cantidad de sacrificios... Contar las esquilas no es una actividad tremendamente productiva, pero yo las cuento. Nosotros no tuvimos la oportunidad de confirmar nuestro impulso en la práctica... Precisamente era un impulso, y lo mantuvimos con confianza, solamente para no perder nuestro entusiasmo... Nosotros estábamos haciendo escritura e intentábamos, particularmente, no cavar muy hondo para no asustar a nuestros amigos... la cuestión del "culto a la personalidad" no sólo depende de la personalidad en sí misma, sino también de nosotros, quienes nos cubrimos en consignas e hipocresía. Al final, se hizo imposible tener nuestra propia opinión. Y este es el resultado, perdimos el movimiento... Lo que es difícil para una persona es más fácil de ser asumido por la humanidad entera, aunque las dificultades son asumidas por cada persona individualmente –es por lo que una tiranía es seguida por otra–...

Mi "manía persecutoria" radica en el hecho de que tengo miedo de defraudar a mis amigos que confían en mí o de ser atrapada por ellos inadvertidamente... Me apelas a contestar, pero de vez en cuando estoy embargada por tan poderosas dudas... ¿Por qué una persona cree en el paraíso?... Por ahora estoy salvada por la pintura y el aire fresco... Hay personas que busca una cierta autoridad que sea incorruptible y satisfaga las más altas exigencias. ¡Por eso se necesita a Dios!...

Pero si acaso también tuvieras dudas sobre esto, entonces actúa de acuerdo con los dictados de tu conciencia.

Ni una sola persona tiene potestad sobre otra, ni una nación sobre otra nación. Es imposible utilizar como medida algo que cambia a voluntad... Yo creo que las construcciones en el aislamiento pueden ser las correctas, y que en esos ámbitos donde la precisión es más grande, la tasa de éxito es mayor. Sin embargo, la unión de estas construcciones es irrealizable, ya que ninguna construcción puede abarcar la totalidad de la globalidad... Me siento como una burra hambrienta de pie entre dos fardos de heno. Por otro lado, no importa dónde estés, puedes hacer el bien... Que haya menos vaguedad entre nosotras me hace más feliz de lo que probablemente piensas... Tienes razón, en biología es imposible conseguir un tulipán a través de pintura. Yo puedo determinar algo con la ayuda de la luz y sus influencias bioquímicas, pero no con la ayuda del libro de Kierkegaard. Una persona debería comprenderse a sí misma, debería trabajar su conciencia sobre sí misma... Una idea es fácilmente comprensible solo cuando está todavía correcta e insuficientemente formulada. Esto está relacionado con mi miedo a las palabras que tienen un significado muy amplio, cada persona las inviste con sus propios contenidos...

[...] Todavía tenemos suficiente tiempo para pensar algo sobre todo esto... Todo es muy dudoso, tengo en mente el desenlace... Todo lo relacionado con la religión parece ahora lo más importante. Las preguntas sobre la política y la responsabilidad son ahora decididas por una misma... Aún me parece que saldré de aquí... (Makarova, 1998, pp.75-76)

Cuando en la primavera de 1942 sus cuñados Bedřich y Josefa fueron enviados vía Terezín al gueto polaco de Izbítza –ella murió allí y él tres meses después en el campo de concentración de Majdanek, a 4 km de Lublin–, y Adela Brandeis, su tía/madre fue deportada a Terezín dos meses más tarde –murió en las cámaras de gas de Treblinka en un transporte que partió de Terezín en octubre de 1942, poco antes de la llegada de Friedl y Pavel– Friedl supo que era cuestión de tiempo que ellos fueran también deportados. El presente adquirió una dimensión diferente.

24 de septiembre; la vida de Friedl reducida a la simpleza vital más absoluta. El nazismo redujo su existencia a lo más elemental:

¿Tienes más libros de Trott? Los leería con placer. Pavel ha estado enfermo cinco días, cayó sobre una tabla y se magulló las costillas. Pero está todavía lleno de buenas intenciones. Gracias a él todavía puedo respirar y mantener retazos de equilibrio. Pongo en orden nuestra única habitación, leo a ratos perdidos, de pie

sobre una pierna, como un ganso, hasta que mi conciencia me empieza a molestar, entonces vuelvo a empezar a hacer algo, zurzo, cocino, no hay tantas tareas después de todo... Recientemente organicé algunos trastos viejos –a causa de las tareas del hogar no puedo estar lejos de casa– varias veces me las arreglé para escuchar algunas conferencias sobre arte y me he sentado muchas veces para aprender checo –tengo constantemente la sensación de que algo hay que hacer, y lo hago; durante los últimos 14 días he fregado los caminos y el patio en frente de la casa, cada cinco días voy de compras... Veo a una noble mujer, por desgracia, sólo una vez a la semana. (Makarova, 1998, p.76)

La mujer a la que veía era la ya mencionada Anna Sladková, quien un día de septiembre fue a visitar a la artista y al día siguiente, cuando volvió a llevarle un libro de arte que quería, se encontró con la casa vacía. El matrimonio se había ido a la ciudad de Hradec Kralove. Atrás había dejado los muebles que Friedl había diseñado junto a Franz:

Yo estaba segura de que esta separación no sería por mucho tiempo, que volvería, ella tenía mucha fuerza, tanta voluntad de vivir, y ninguna ansiedad sobre su propio destino. (Makarova, 1998, p.75)

El 16 de noviembre escribió a Hilde la última carta en libertad.

Mi querida niña:

[...]

Tu última carta era terriblemente perturbadora. En ella se ve toda tu tristeza, irritación, y la falta de lo que es más esencial. Toda tu energía paralizada, incluyendo tu relación conmigo. Escribes que leíste mi carta tres veces, tratando de entender dónde puedes ayudar. No siempre es necesario actuar, a menudo es suficiente comprender. Además, probablemente no recuerdes que me habías preguntado sobre varias cosas; la carta era una respuesta, no es de extrañar que fuera tan incoherente y que los hechos no se presenten en el orden esperado, ya que toda mi fuerza se agotó en el reconocimiento de esos hechos. Me has ayudado mucho durante este pasado año para poner orden dentro de mí misma (tanto como esto es posible), que en lugar del deseo de ayudar, deberías dormirte en tus laureles, sabiendo que el resultado ha sido alcanzado y que yo no lo habría alcanzado por mi cuenta...

[...]

¿Preguntas qué es Dios para mí? Casi no voy a ser capaz de responder. Kierkegaard podría haberme ayudado aquí, con su definición precisa de tres esferas: la estética, la ética y sólo entonces la religión, y Dallago con su silenciosamente amplia comprensión... Para mí Dios es (1) una cierta escala sin la

cual todo está torcido y es vago, (2) una dirección del movimiento, porque sin dirección cualquier movimiento es arbitrario y sin sentido, y (3) una sed de "misericordia", porque su escasez te vuelve loca. No sé por qué mi fe ha sido sacudida, tal vez yo Le culpo por el alcance del sufrimiento presente.

Tú sentiste correctamente desde mi última carta que los calambres se han aliviado, en gran medida gracias a ti; te doy las gracias de todo corazón. Lo más triste de todo esto es que en todas tus dificultades no hay una persona a la que tú puedas dirigirte, como yo puedo contigo... Tu afirmación de que la fe es pasiva a mí me parece falsa. En todo momento ha habido creyentes militantes. Que la fe se puede conservar en la pasividad no es más que una entre un centenar de posibilidades, y la razón aquí probablemente no está en esto.

[...]

¡Entiendo muy bien todo lo que escribes acerca de la soledad!

Mientras tanto, he encontrado un medio para la obtención de material para tallar, espero poder empezar a trabajar la próxima semana. Una vez más, adiós.

(Makarova, 1998, pp.75-76)

Sin embargo Friedl había dejado de dibujar en los últimos meses de libertad. Las noticias de los transportes y del destino de sus familiares le dejaron sin ánimos.

Un día se presentó en la tienda de Josef Vavrička (como contó éste en 1989 a Makarova):

“Hitler me ha invitado para un rendez-vous, ¿tiene algo cálido?” Le di un abrigo gris que era cálido y que no se ensuciaba fácilmente. Le dije que yo no quería nada por él, ¡nada! Pero me trajo un cuadro, “la vista de Mariánské Lázně según se ve a través de la ventana”. ¡Un cuadro tal por un abrigo! Pero ella dijo: "me llevó una hora completa pintar este cuadro, se necesita más tiempo para coser un abrigo". (Makarova, 1998, p.78)

Cuando Hilde supo por una carta de Friedl del próximo transporte, dejó Hamburgo y se presentó ante su amiga. Previamente visitó a amigos en Berlín que estaban dispuestos a esconder al matrimonio, pero llevar a Pavel en tren desde Praga a Alemania era una tarea imposible.

Allí ya estaban Otto y su mujer, Maria. Entre todos empaquetaron los enseres, que al haber sido catalogados por los nazis, no pudieron ser repartidos entre ellos. Tuvieron tiempo a que las amigas leyeran juntas “El castillo” de Kafka, cuyo protagonista no podía eludir su destino.

Friedl preparó todo lo que pudo para enseñar a niños. Eso le ilusionaba mucho, nos cuenta Hilde.

Entonces ese día llegó... Pasé la noche con nuestra amiga mutua, Trude, y a las 4 de la mañana llegué a la casa de Friedl... Friedl estaba echada en el sofá con su abrigo. Estaba llorando. Tenía miedo de que me estuviera perdiendo... ¿Cómo podría yo volver a Hamburgo con los bombardeos?

... Todo esto fue como una explosión... Nos despedimos en una escuela que fue el punto de reunión... Fui a la estación y en el camino me dije a mí misma: "Nunca más volveré a verla de nuevo"... yo estaba parada en la estación, sin entender dónde debería ir ahora: a Praga, a Brno... Mi estado era como el de alguien anestesiada... Es imposible describir una despedida así...

Y así es como me la imagino a día de hoy, de pie en la escuela, en el primer piso, llevando un abrigo gris, y mirándome... Esa es la manera como la gente te mira cuando están tratando de memorizarte. (Makarova, 1998, p.79)

El día fue el 14 de diciembre de 1942.

Pavel había escrito a Otto y Maria: «Tres en punto de la mañana. Estamos listos. Escribiremos en el camino si tenemos la oportunidad... Nuestro equipaje es pesado, no sé cómo F. lo llevará. Manteneos saludables y sed felices. Sé feliz». (Makarova, 1998, p.80)

Y Friedl había añadido:

Un cordial saludo a los dos. Muchas gracias por vuestra ayuda y vuestra disposición a ayudar... Probablemente nadie ha recibido tanto de Mama [Adela] como yo. Ella fue la mejor en la familia, y era digna de lo mejor, pero recibió lo peor. Ninguno de sus hijos supisteis qué clase de persona era en realidad. Mil saludos. Vuestra Friedl agradecida. (Makarova, 1998, p.80)

Sólo podían llevar 50 kg por persona.

En Hradec Kralove pasaron tres días en espera a salir hacia Terezín con el resto de retenidos. En ese tiempo los nazis les quitaron las maletas mientras dormían.

Carta a Hilde el 16 de diciembre:

Mi querida:

Contrariamente a todas las expectativas todo está bien. La historia usual: algunos aquí tienen asignadas tijeras, serán barberos de los demás. He demostrado ser más firme de lo que había supuesto. Pensé que mis glándulas lagrimales estaban sobre mis hombros, pero tampoco están allí. Te abrazo. F. (Makarova, 1998, p.81)

Friedl mandó un claro mensaje a su amiga: los barberos decidían su destino. ¡Las palabras que había escrito en el fotomontaje contra Hitler!

Laura Schimková partió con ellos el día 17 de diciembre hacia Terezín.

Durante los 4 años que había vivido en la región fronteriza a Polonia, Dicker-Brandeis había descubierto tanto que la política no cambiaba el mundo, como que ni el arte lo hizo tras abandonar la Bauhaus, ni tampoco lo hacía la religión, ni la ciencia... Lo que había comprendido era que al final, lo único que permanece es un propósito de vida, una dirección a la que llamó Dios, el amor, y la belleza. Había encontrado finalmente su esencia, lo cual posibilitó que dejase de manifestarse desde el amor/belleza que tenía, al amor/belleza que era (por eso todos los niños la recordaron con aquel carácter dulce y amoroso que Kramer desconocía). Finalmente aceptó su poder y puso luz a su sombra: «He demostrado ser más firme de lo que había supuesto». El puente para el acceso había sido el arte y así llevó esa experiencia al gueto, en donde vivió luminosa durante dos años, hasta que la notificación del traslado de Pavel, aquel 28 de septiembre con el que iniciábamos nuestra andadura, la sumió definitivamente en la oscuridad: ella creyó que él era el único que la necesitaba, y decidió seguirle.

Antes de Pavel, antes del nazismo había escrito a Anny:

Siempre te querré, cuando te hago daño, me lo hago a mí misma. Soy tu amiga, pero soy tan vulnerable. También estoy tan cansada y necesito coger aire... Me he transformado en una persona nueva, sin sentimientos de culpa, sin un complejo de inferioridad... Me he mantenido sola, nadie me necesita, pero cuando yo te necesite vendré yo misma... (Makarova, 2000, p.46)

No supo mantenerse sola, pero sí aprovechar su experiencia artística, aquella de que el arte no cambia el mundo externo, pero posibilita el acceso al descubrimiento y cambio interno. Finalmente, la transformación de uno cuando se comparte, cambia el mundo que le rodea: Friedl lo modificó claramente.

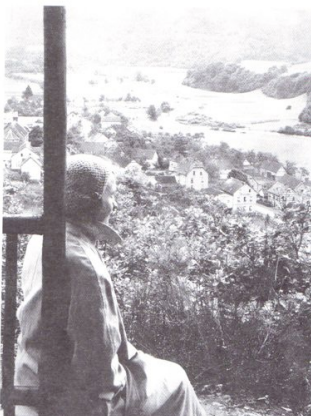


Fig.6: Friedl en Hronov



Fig.1: Friedl , 1940



Fig.5: Paul Wengraf



Fig.2: Dama en el coche o autorretrato en el coche



Fig.3: Autorretrato 1919-1923



Fig.4: Autorretrato sobre cartón , 1924-1930



Fig.8: La resurrección de Lázaro



Fig.9: Música



Fig.10: La danza



Fig.13: Calle que lleva a la iglesia protestante



Fig.7: Mano de Adán

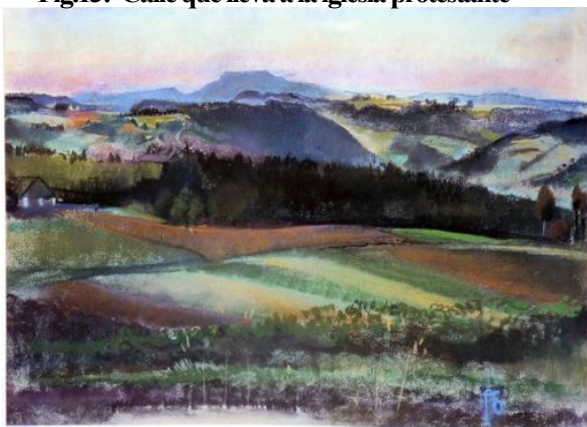


Fig.11: Vista de Ostas



Fig.12: Pavel y Maria Brandeis



7.15. EL ARTE DE FRIEDL

Se presenta la obra conservada de la artista en tres grandes periodos: el periodo de formación en Viena y Weimar (1916-1923), el de los talleres en Berlín y Viena (1923-1934), y el del tiempo que vivió en la República Checa (1934-1944).

7.15.1. ETAPA DE ESTUDIANTE (1916-1923)

Se exponen sus creaciones de la etapa de Viena con Itten (1916-1919) y de la Bauhaus (1919-1923).

7.15.2. CICLO DE LOS TALLERES/ESTUDIOS (1923-1934)

Se muestra su trabajo en Berlín (1923-1925) junto a su socio Singer; en Viena con Anny Wottitz (1925-1926) y nuevamente con Singer (1926-1934), así como los fotomontajes anticapitalistas y antifascistas (1929-1932) que realizó al afiliarse al partido comunista austriaco.

7.15.3. PERIODO EN LA REPÚBLICA CHECA: PRAGA, HRONOV, TEREZÍN (1934-1944)

Se examina el cambio que se produce en su obra en este periodo en el cual abandona el estilo de la Bauhaus por uno figurativo, tanto en la de Praga (1934-1938) y la de Hronov (1938-1942), como en la de Terezín (1942-1944).

7.15. EL ARTE DE FRIEDL

Llegados a este punto, podemos organizar el arte de Dicker-Brandeis, y lo hacemos en tres grandes momentos con sus respectivas características: el periodo de formación en Viena y Weimar (1916-1923), el de los talleres en Berlín y Viena (1923-1934), y el del tiempo que vivió en la República Checa (1934-1944).



1. Autorretrato sobre un cartón de dibujo, 1924-1930. (Regalo a Ella y Josef Deutsch). Fotomontaje y témpera, 70 x 50 cm. Colección particular.

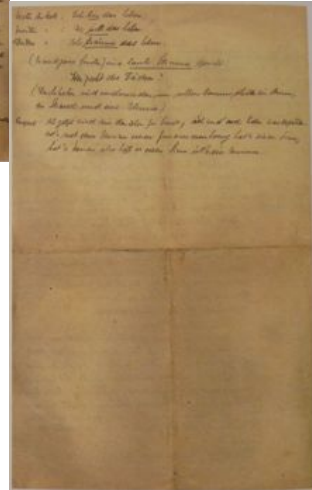
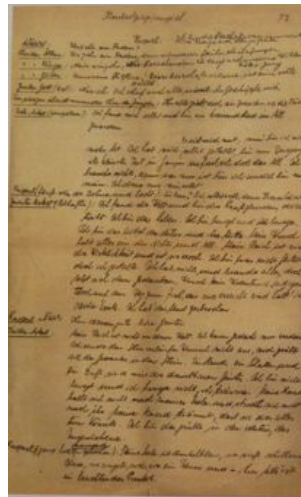
7.15.1. ETAPA DE ESTUDIANTE (1916-1923)

Las obras de estudiante se dividen entre la etapa de Viena (1916-1919) y la de la Bauhaus (1919-1923). Es de este último periodo del que se conservan más obras –recordemos que trabajaba sin descanso y repartía entre sus amigos sus obras–; se tratan de estudios del natural, de texturas y materiales, encuadernaciones, análisis de contrastes de luz y sombra, ritmo, composición, retratos, figuras en todo tipo de poses, trabajos libres en dos y tres dimensiones, diseño gráfico y tapices. Las técnicas son variadas –carboncillos, óleos, metal, collages, etc. –.

VIENA (1916-1919)



2. Dicker. Sin título, 1918. Pastel, tinta y carboncillo sobre papel. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



3. (Dos imágenes superiores). Dicker. Manuscrito de Barba azul, 1916. Colección particular.

BAUHAUS (1919-1923)



4. Dicker. Sin título, hacia 1920. Tiza sobre papel. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



5. Dicker. Sin título. 1920. Collage con papeles de colores y papel de aluminio parcialmente pintado, 55 x 36.5 cm. Bauhaus-Archiv, Berlin.



6. Dicker. San Pedro, hacia 1919-1923. Acuarela sobre papel, 30 x 34 cm. Colección particular.



7. Dicker. Sin título, hacia 1919-1923. Tinta y acuarela sobre papel, 39,2 x 13,6 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Angeles.



8. Dicker. Composición en negro y blanco, 1919-1923. Litografía, 50 x 34 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



9. Dicker. Escena de brujería, hacia 1920. Litografía, 54 x 37 cm. Colección particular.



10. Dicker. Retrato de una mujer, hacia 1920. Carbón sobre papel. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



11. Dicker. Stefan Wolpe, 1920. Carboncillo sobre papel. Colección particular.



12. Dicker. Autorretrato, hacia 1919-1923. Carboncillo sobre papel, 52 x 41,9 cm. Museo judío, Praga.



13. Dicker. Retrato, hacia 1919-1923. Carboncillo sobre papel. Galería Nanoantik, Praga.



14. Dicker. hacia 1920. Retrato. Carboncillo, 50,16 x 37,46 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles.



15. Dicker. Desnudo sentado y flotado, hacia 1920. Carboncillo y grafito, 40 x 29,21 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



16. Dicker. Composición abstracta al estilo de Klee, hacia 1919-1923. Pintura sobre papel marrón, 61 x 45,72 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles.



17. Dicker. Composición, figura abstracta, hacia 1920. Carboncillo y pastel sobre papel, 39,37 x 31,7 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



18. Dicker. Ejercicio rítmico, 1919-1923. Carboncillo, 39,37 x 47 cm. Colección particular.



19. Dicker. Estudio de claroscuro, hacia 1920-1923. Estudio de claroscuro. Carboncillo y pastel, 19,68 x 21,6 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles.



20. Dicker. Estudio de claroscuro, hacia 1920-1923. Estudio de claroscuro. Carboncillo y pastel, 19,68 x 21,6 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles.



21. Dicker. hacia 1920. Estudio de movimiento. Música, bailarines en rueda, hacia 1920. Carboncillo y pastel, 47 x 36,8 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



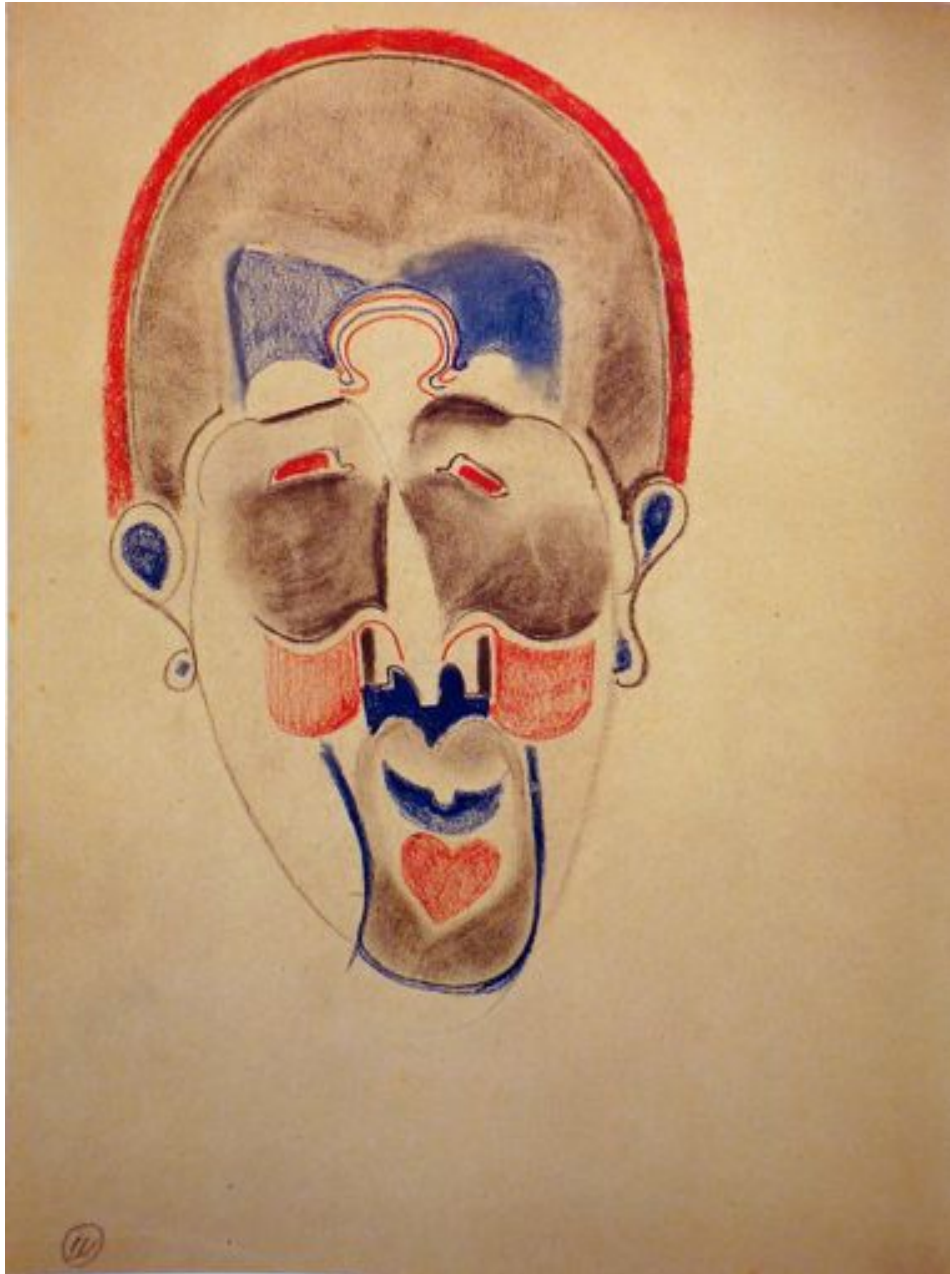
22. Dicker. Blumenstrasse. hacia 1920. Carboncillo y grafito, 47,62 x 37,46 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



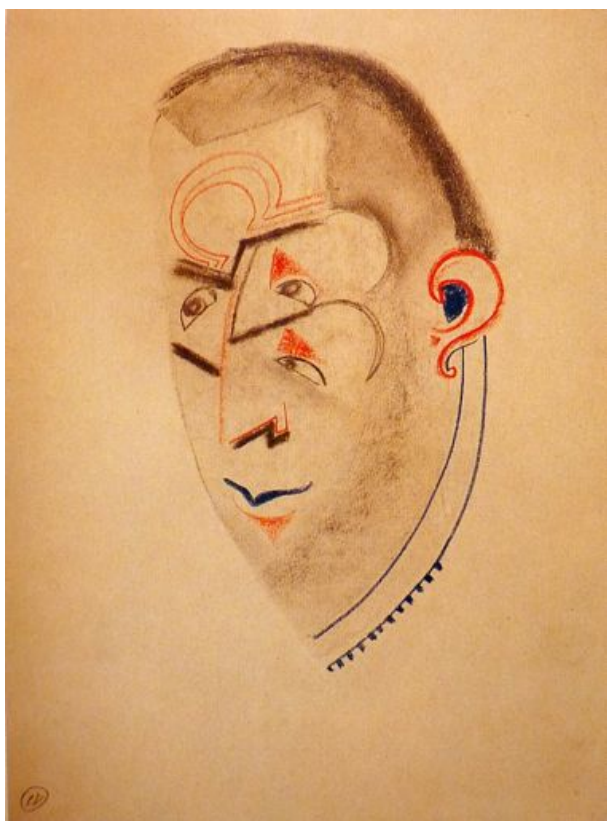
23. Dicker. Paisaje montañoso, hacia 1919-1923. Carboncillo, 31,75 x 45 cm. Museo judío, Praga.



24. Dicker. Mujer tumbada con brazo extendido, hacia 1919-1923. Carboncillo, 39,37 x 35 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



25. Dicker. Cabeza y cara estilizada de hombre, hacia 1920. Tiza sobre papel, 37,5 x 27,5 cm. Bauhaus de Weimar.



26. Dicker. Cabeza estilizada de hombre en tres cuartos, hacia 1920. Tiza sobre papel, 37,5 x 27,5 cm. Bauhaus de Weimar.



27. Dicker. Cabeza, hacia 1920. Tiza sobre papel, 37,5 x 27,5 cm. Bauhaus de Weimar.



28. Dicker. Dibujo del natural, 1919-1923. Carboncillo sobre papel, 45 x 65 cm. Colección particular.



29. Dicker. Dibujo del natural, 1919-1923. Carboncillo sobre papel, 60 x 43 cm. Colección particular.



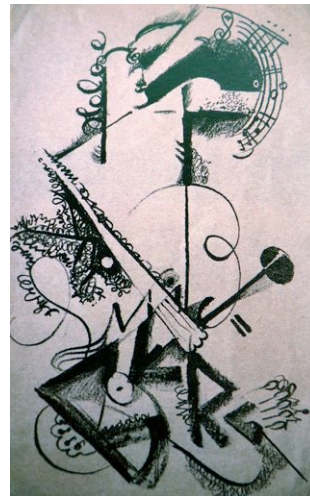
30. Dicker. Dibujo del natural, 1919-1923. Carboncillo sobre papel, 42 x 52 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



31. Dicker. Portada de la primera de las tardes de la Bauhaus: conferencia de Else Lasker-Schüler, 1920. Litografía, 32 x 25 cm. Colección particular.



32. Arriba. Dicker. Invitación al concierto de Emmy Heim, 1921. Litografía, 46 x 29,8 cm. Bauhaus-Archiv, Berlin.



33. Dicker. Invitación al concierto de Helge Lindberg, 1919-1923. Litografía, 32 x 21 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



34. Friedl Dicker/Johannes Itten. Boceto para la revista "Utopia", 1921. Litografía, 32,4 x 24 cm Bauhaus-Archiv, Berlin.



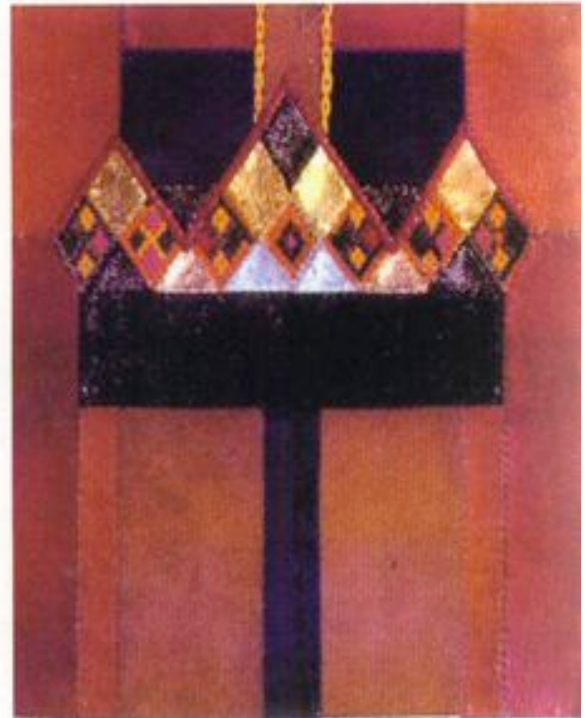
35. Página de la revista "Utopia", 1921. Litografía, 32,4 x 24 cm. Bauhaus-Archiv, Berlin.



36. Dicker. Encuadernación para “El pequeño pueblo” de Charles-Louis Philippe, hacia 1920. Bordado, 28 x 35 cm. Colección particular.



37. Friedl Dicker/Anny Wottitz (Moller). Maqueta de encuadernación para “Coro místico: historias de transformaciones alquímicas), 1923. Cuero, lienzo de lino y madera, 23,4 x 16 cm. Bauhaus-Archiv, Berlin.



38. Dicker. Encuadernación de libro, hacia 1920. Cuero, 23 x 20 cm. Colección particular.



39. Dicker. Sin título, 1919-1923. Papel de celofán, 31 x 22 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



40. Dicker. Sin título, hacia 1923. Témpera sobre papel, 39 x 35 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



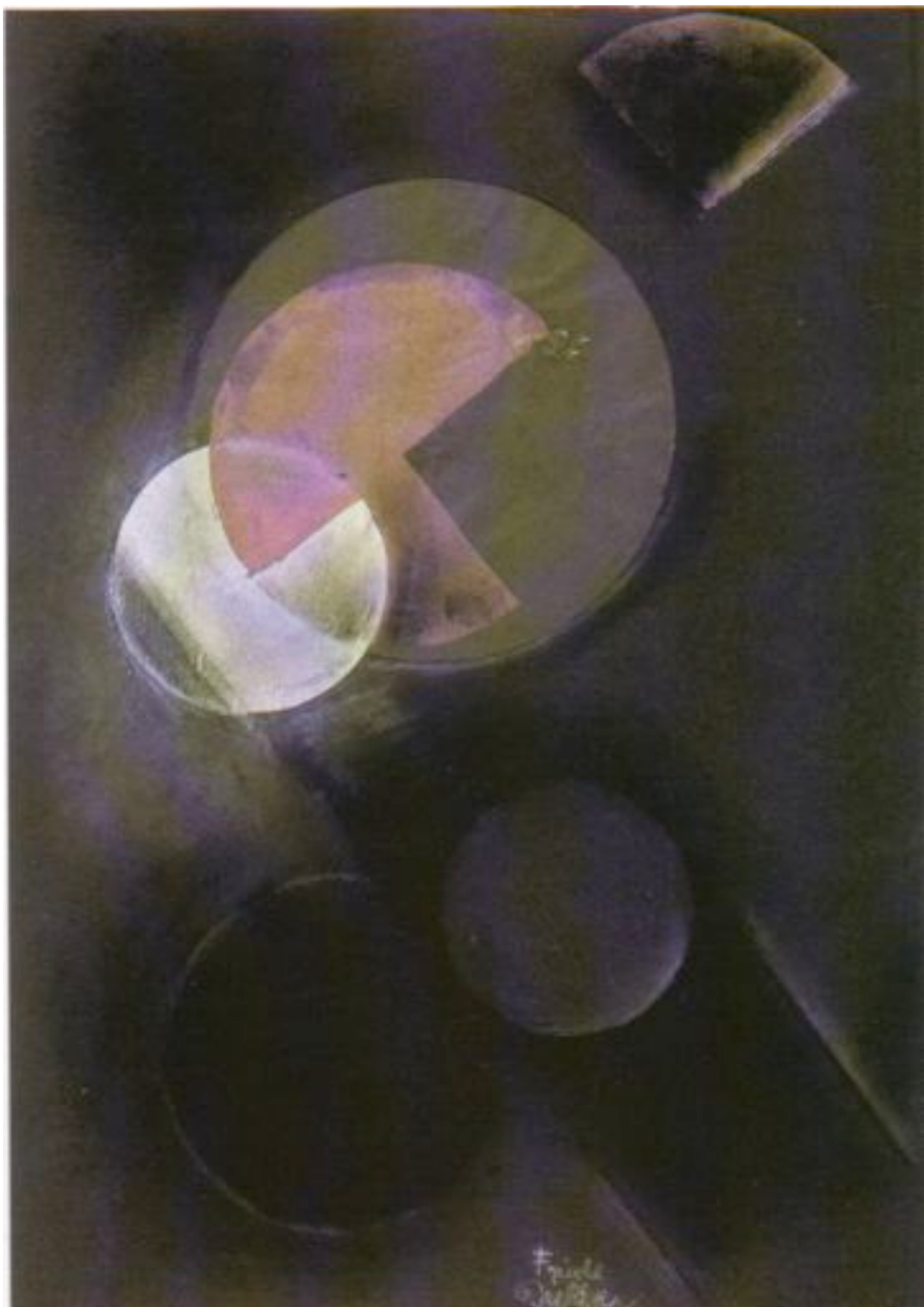
41. Dicker. Sin título, hacia 1923. Acuarela, témpera y lápiz sobre papel. 35 x 48 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



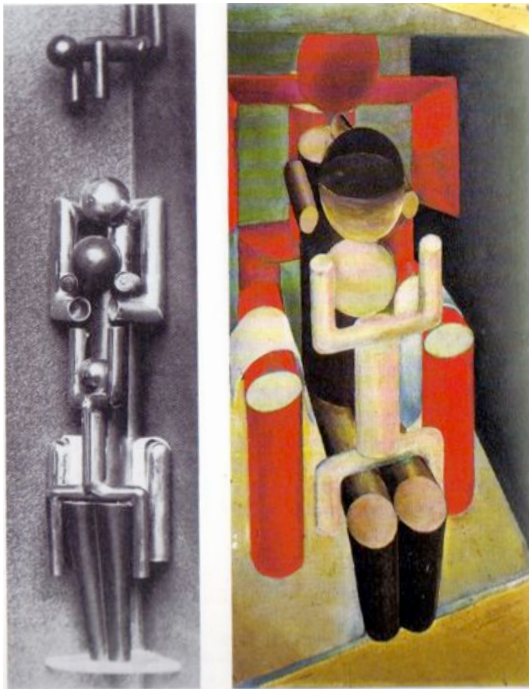
42. Dicker. Sin título, hacia 1923. Témpera, tinta china y tinta sobre papel, 30 x 39 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



43. Dicker. Sin título, hacia 1923. Acuarela témpera y lápiz sobre papel, 35 x 48 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.

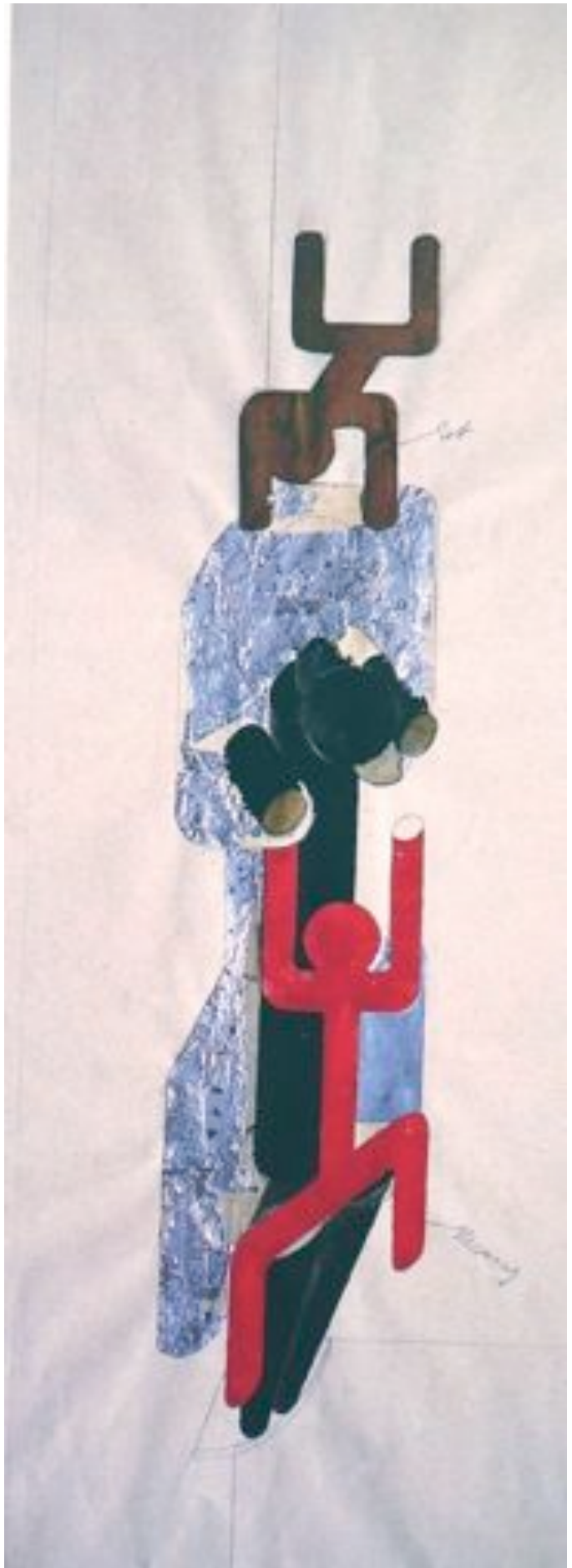


44. Dicker. Estudio de formas y color, 1919-1923. Tiza sobre papel negro, 32 x 22,5 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Angeles



45. Dicker. Izda. Santa Ana, 1921. Escultura. Bauhaus-Archiv, Berlin.

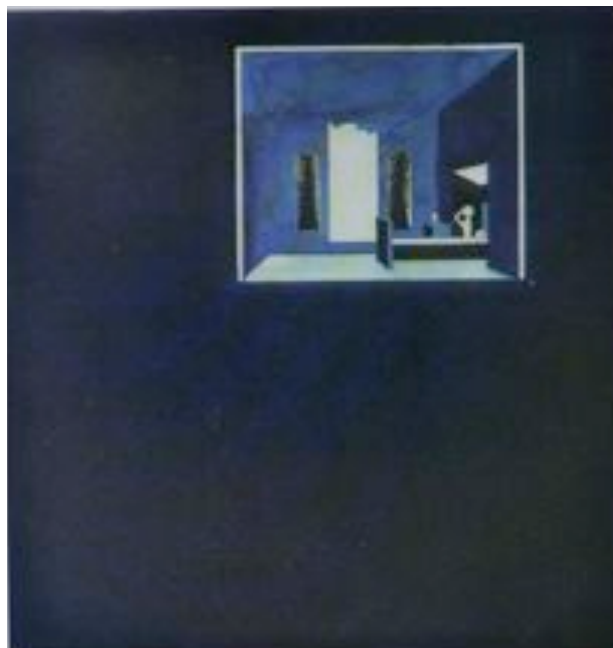
46. Dicker. Centro. Sant Ana, 1921. Óleo sobre madera. Colección particular.



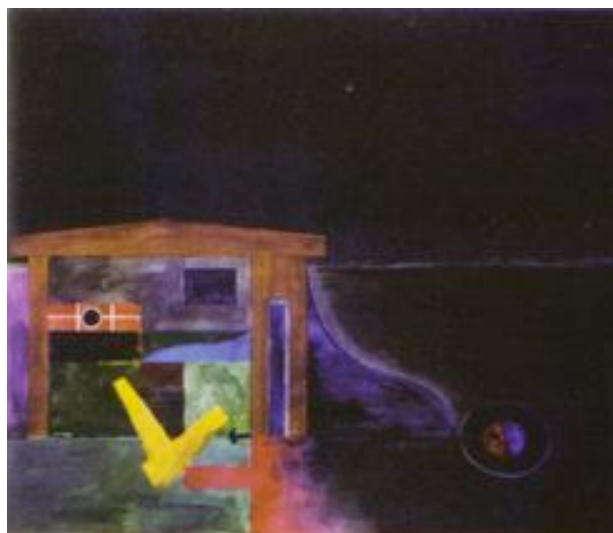
47. Dicker. Boceto para Santa Ana, 1921. Témpera, lápiz y hoja de aluminio sobre papel. 149 x 34 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



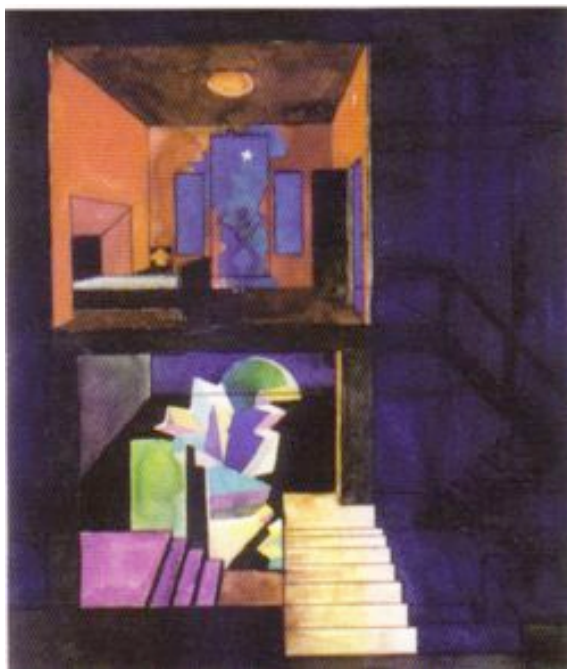
48. Friedl Dicker, Franz Singer. Boceto para decorado de “Die Heidebraut” de August Stramm, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel, 1921. Acuarela, témpera y tinta y sobre papel, 36 x 35 cm. Colección particular.



49. Friedl Dicker, Franz Singer. Boceto para decorado de “Erweckung” de August Stramm, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel, 1921. Témpera sobre papel, 25, 5 x 25,5 cm. Colección particular.



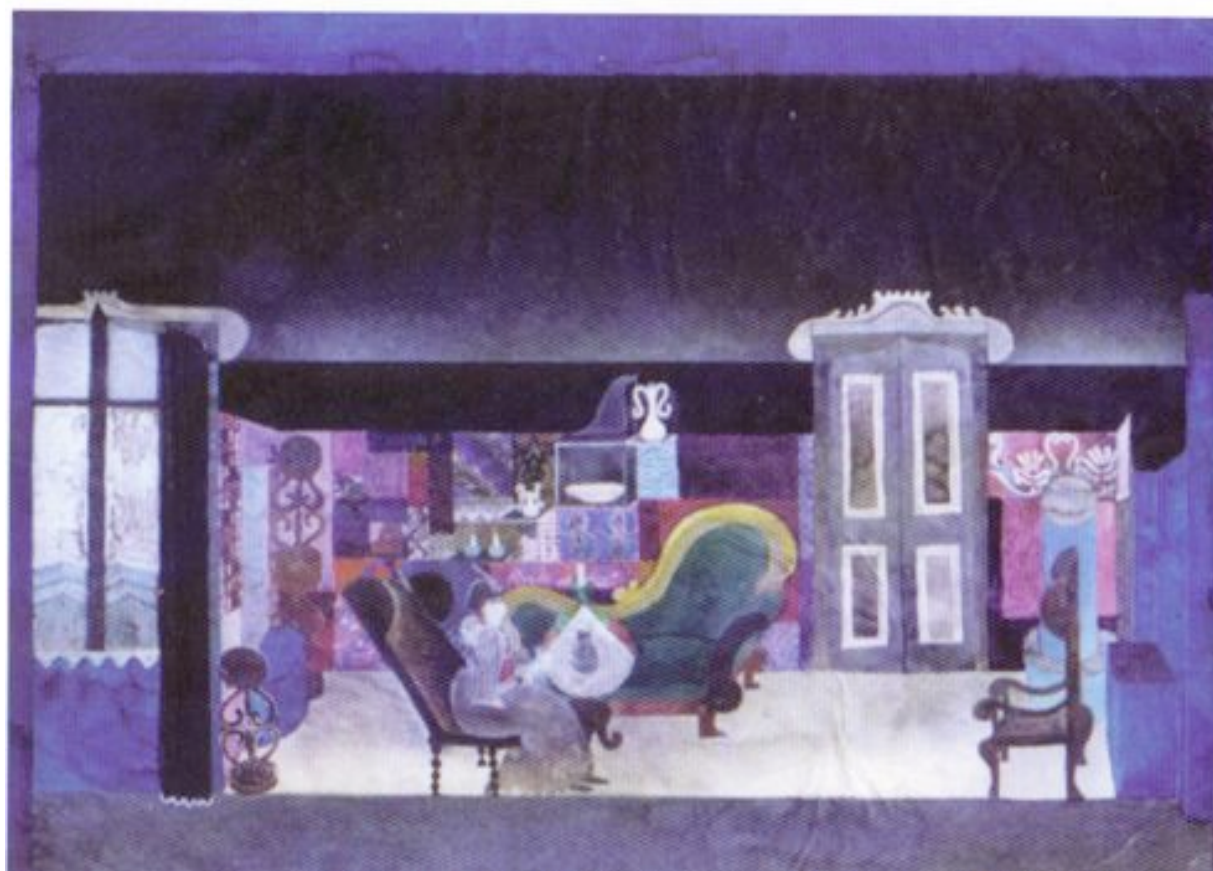
50. Friedl Dicker, Franz Singer. Boceto para decorado de “Die Heidebraut” de August Stramm, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel, 1921. Acuarela, témpera y tinta y sobre papel, 28 x 35 cm. Colección particular.



51. Friedl Dicker, Franz Singer. Boceto para decorado de "Erweckung" de August Stramm, de la compañía de teatro "Die Truppe" de Bertold Viertel, 1921. Témpera sobre papel, 33 x 28 cm. Colección particular.



52. Friedl Dicker, Franz Singer. Boceto para decorado de "Erweckung" de August Stramm, de la compañía de teatro "Die Truppe" de Bertold Viertel, 1921. Témpera sobre papel, 27 x 23,5 cm. Colección particular.



53. Friedl Dicker, Franz Singer. Boceto para decorado de "John Gabriel Borkman" de Henrik Ibsen, de la compañía de teatro "Die Truppe" de Bertold Viertel, 1923. Acuarela y témpera sobre papel, 52,5 x 66,5 cm. Colección particular.



54. Dicker/Singer. Planos de casa, hacia 1922. Tinta y grafito sobre papel reticulado, 57,8 x 30,1 cm. Bauhaus-Archiv, Berlín.



55. Dicker/Singer. Planta de un edificio residencial, 1922. Tinta sobre papel reticulado, 45 x 30 cm, Bauhaus-Archiv, Berlín.

7.15.2. CICLO DE LOS TALLERES/ESTUDIOS (1923-1934)

Las creaciones de Dicker-Brandeis se distinguieron de las de su socio Singer. A diferencia de lo que le sucedía en su vida privada, en el arte no había identificación. Sus creaciones fueron piezas funcionales muy estéticas: libros y encuadernaciones, trabajos de cuero, telas, encajes joyas, juguetes de madera y dibujos del natural.

BERLIN (1923-1925)

Se centró en crear telas, encajes, joyas, libros, decorados y vestuarios para obras teatrales.



1. Dicker/Singer. Boceto para decorado de "John Gabriel Borkman" de Henrik Ibsen, de la compañía de teatro "Die Truppe" de Bertold Viertel, 1923. Lápiz, carboncillo, témpera y tinta china sobre papel, 30 x 40 cm. Colección particular.



2. Dicker/Singer. Boceto para vestuario de "El mercader de Venecia" de Shakespeare, para la compañía "Die Truppe" de Viertel, 1923. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular.



3. Dicker/Singer. Boceto para vestuario de "El mercader de Venecia" de Shakespeare, para la compañía "Die Truppe" de Viertel, 1923. Pastel sobre papel negro, 50 x 60 cm. Colección particular.



4. Dicker/Singer. Boceto para vestuario de "El mercader de Venecia" de Shakespeare, para la compañía "Die Truppe" de Viertel, 1923. Carboncillo y lápiz sobre cartón, 43 x 32 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.



5. Dicker/Singer. Boceto para vestuario de “El mercader de Venecia” de Shakespeare, para la compañía “Die Truppe” de Viertel, 1923. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular.



6. Dicker/Singer. Boceto para vestuario de “El mercader de Venecia” de Shakespeare, para la compañía “Die Truppe” de Viertel, 1923. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular.



7. Dicker/Singer. Boceto para vestuario de “El mercader de Venecia” de Shakespeare, para la compañía “Die Truppe” de Viertel, 1923. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular.



8. Dicker/Singer. Boceto para vestuario de “El mercader de Venecia” de Shakespeare, para la compañía “Die Truppe” de Viertel, 1923. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular.



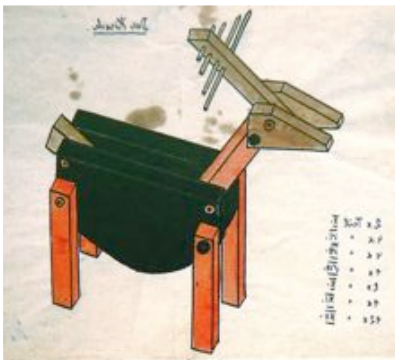
9. Dicker. Mural, 1924-1925. Bordado, 34,5 x 27,2 cm. Colección particular.



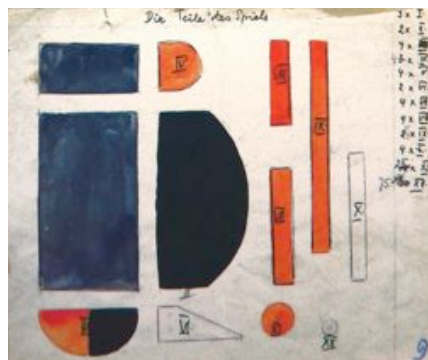
10. Dicker. Mural, 1924-1925. Bordado, 28 x 64,5 cm. Colección particular.



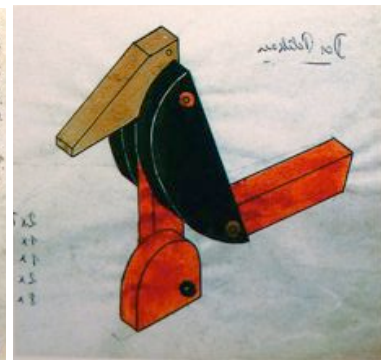
11. Expositor en los “Werkstätte Bildender Kunst” (Talleres de arte plástico), 1924-1925. Fotografía. Bauhaus-Archiv, Berlín.



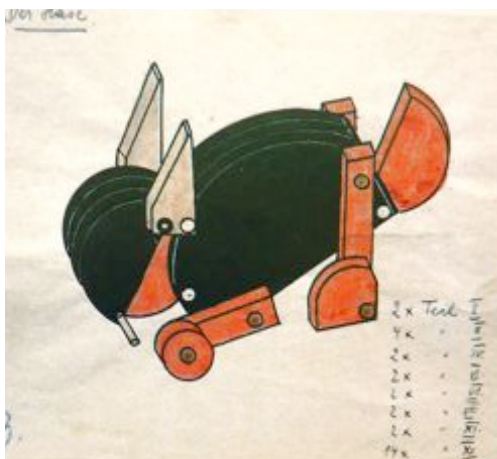
12. Taller Singer-Dicker. Ciervo, diseño para el juego “Phantasius”, 1925. Témpera y lápiz sobre papel, 16 x 21 cm. Colección particular.



13. Taller Singer-Dicker. Elementos del juego “Phantasius”, 1925. Témpera y lápiz sobre papel, 16 x 21 cm. Colección particular.



14. Taller Singer-Dicker. Pelícano, diseño para el juego “Phantasius”, 1925. Témpera y lápiz sobre papel, 16 x 21 cm. Colección particular.



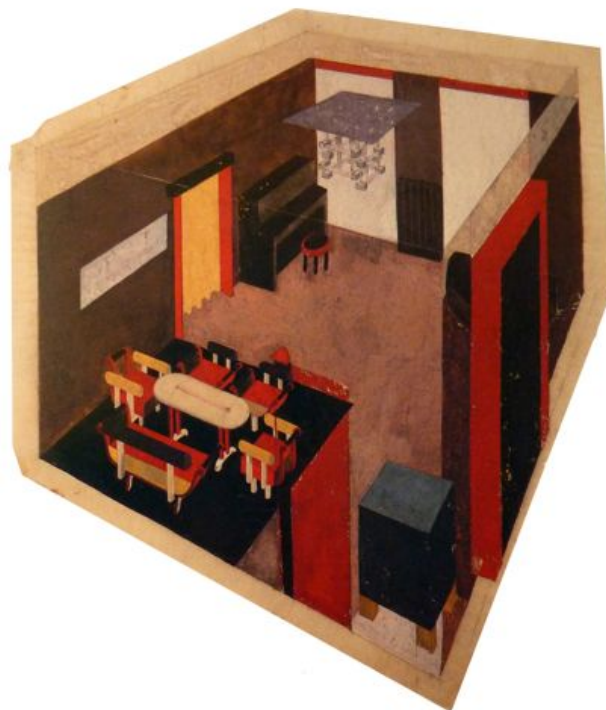
15. Taller Singer-Dicker. Conejo, diseño para el juego “Phantasius”, 1925. Témpera y lápiz sobre papel, 16 x 21 cm. Colección particular.



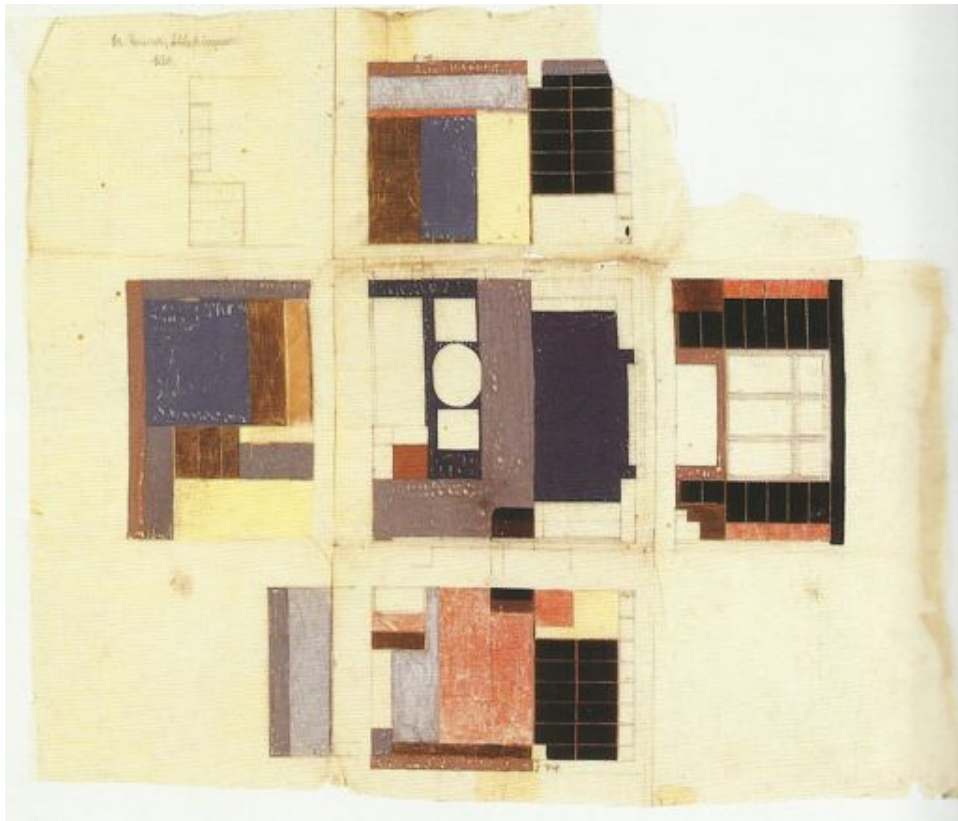
16. Taller Singer-Dicker. “Phantasius”, juego de construcción, 1925. Madera. Colección particular.



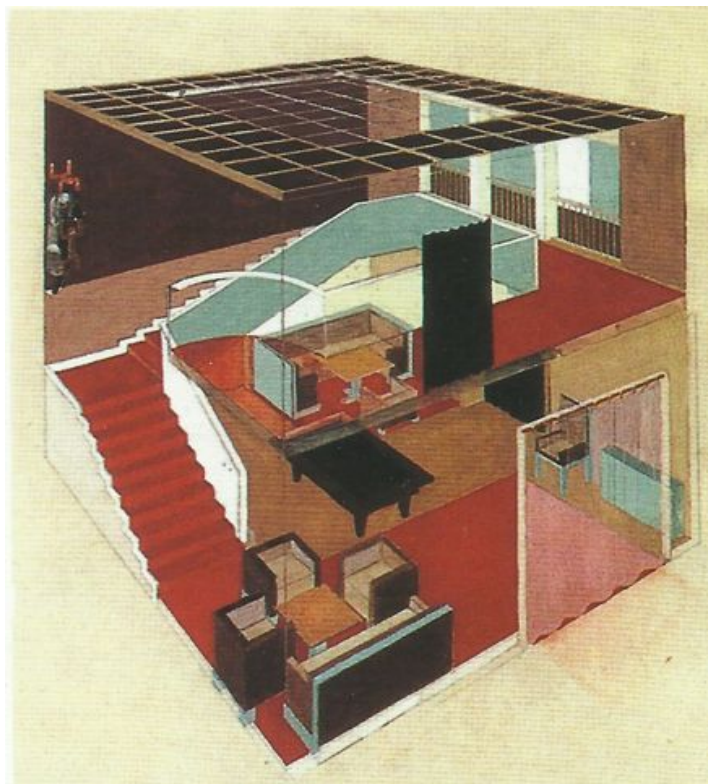
19. Taller Singer-Dicker. Cartel “Canchas de tenis”, club de tenis de Hans y Grete Heller, Viena, distrito XIII, 1927. Litografía, 95 x 126 cm. Colección particular.



20. Taller Singer-Dicker. Vista en perspectiva de la sala de estar del apartamento de Hugo y Alice Moller, Viena, distrito I, 1927. Lápiz y témpera sobre papel encerado, 48 x 40 cm. Colección particular.



21. Taller Singer-Dicker. Apartamento del Dr. Reisner, planta de la sala para recibir con muros retráctiles, 1928. Lápiz y témpera sobre papel de calco, 67 x 72 cm. Colección particular.



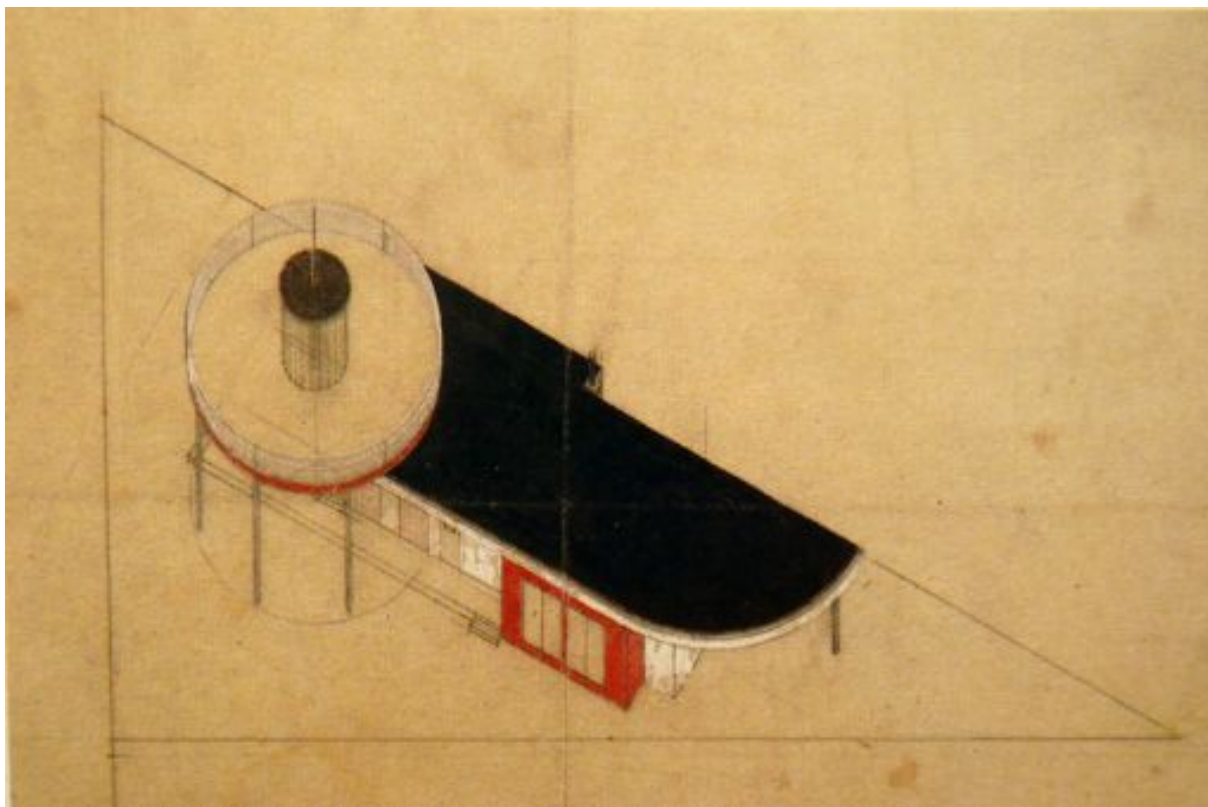
22. Taller Singer-Dicker. Entrada de la casa principal de August y Hilda Hériot, Viena, distrito II, vista en perspectiva con la escultura Sta. Ana, 1932. Lápiz, lápices de colores y témpera sobre cartón, 50,5 x 47,5 cm. Colección particular.



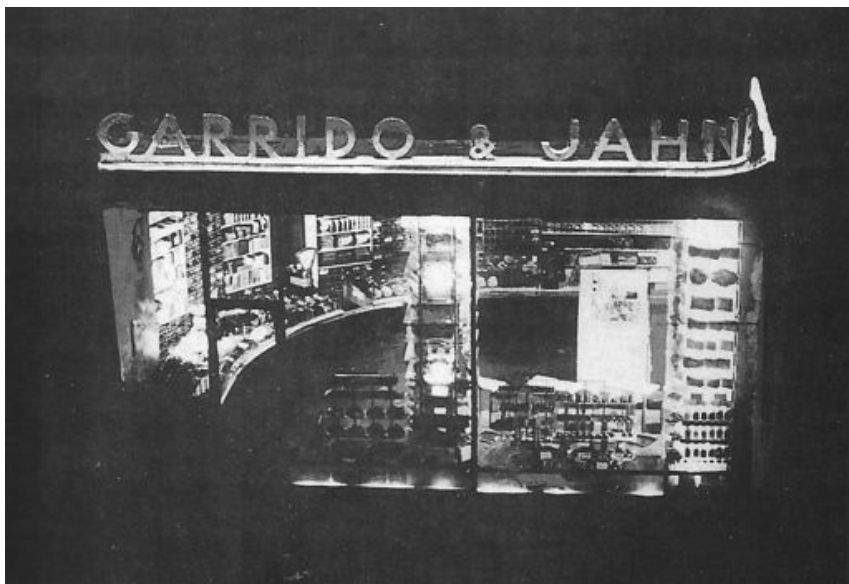
23. Taller Singer-Dicker. Muestra de suelo, hacia 1924-1934. Témpera y lápiz sobre papel, 48 x 37 cm. Colección particular.



24. Taller Singer-Dicker.. Thun, 1927. Algodón y rayón. De arriba a abajo: 6 x 27,8 cm; 3,1 x 18,4 cm; 2,5 x 25 cm; 2 x 25,5 cm. Producido por la Wiener Werkstätte, Viena. The Art Institute Chicago.



25. Taller Singer-Dicker. Club de tenis de Hans y Grete Heller, Viena, distrito XIII, vista axonométrica, 1928. Lápiz y témpera sobre papel transparente, 31 x 34 cm. Colección particular.



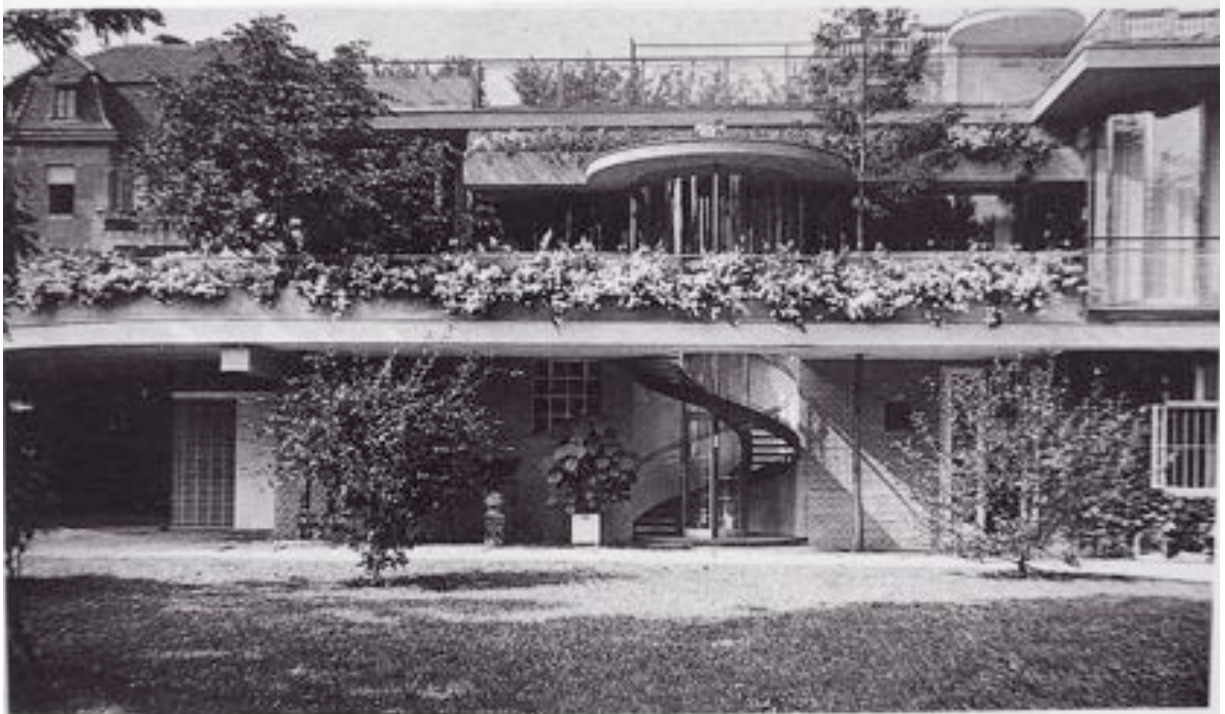
29. Taller Singer-Dicker. Confitería Garrido & Jahne, Viena, distrito I, vista de la calle, 1931. Fotografía. Colección particular.



30. Taller Singer-Dicker. Confitería Garrido & Jahne, Viena, distrito I, vista del interior, 1931. Fotografía. Colección particular.



31. Taller Singer-Dicker. Casa de invitados en construcción de August y Hilda Hériot, Viena, distrito II, 1932. Fotografía. Colección particular.



32. Taller Singer-Dicker. Casa de invitados de August y Hilda Hériot, Viena, distrito II, vista del conjunto, 1932-1934. Fotografía. Colección particular.



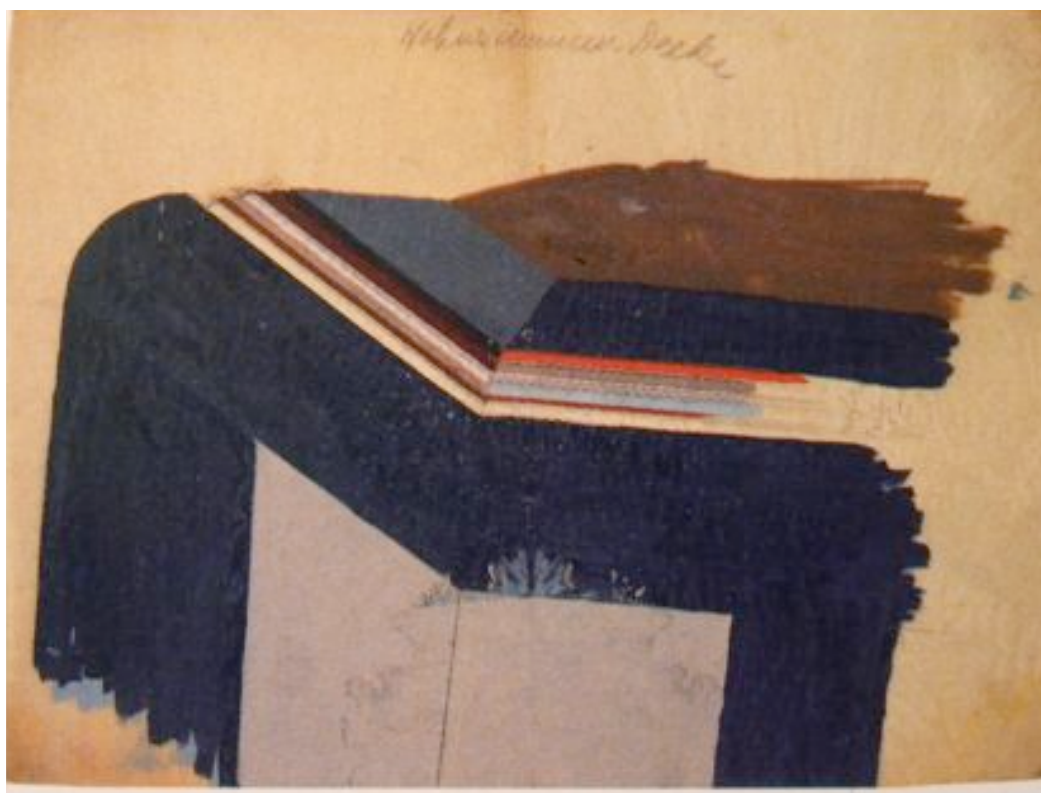
33. Taller Singer-Dicker. Club de tenis de Hans y Grete Heller, Viena, distrito XIII, escalera, 1932-1934. Fotografía. Colección particular.



34. Friedl Dicker (atribuido). (s.f.) Tapicería de tela, algodón. Colección particular.



35. Friedl Dicker (atribuido). (s.f.) Tiras de cuero tejidas. Colección particular.



36. Taller Singer-Dicker. Configuración de colores del techo del apartamento del Dr. Hans Epstein, Viena, distrito IV, hacia 1933. Lápiz y témpera sobre papel transparente, 37,5 x 48,5 cm. Colección particular.



37. Taller Singer-Dicker. Artículos para el hogar, Muestra de arte, Viena, 1927.



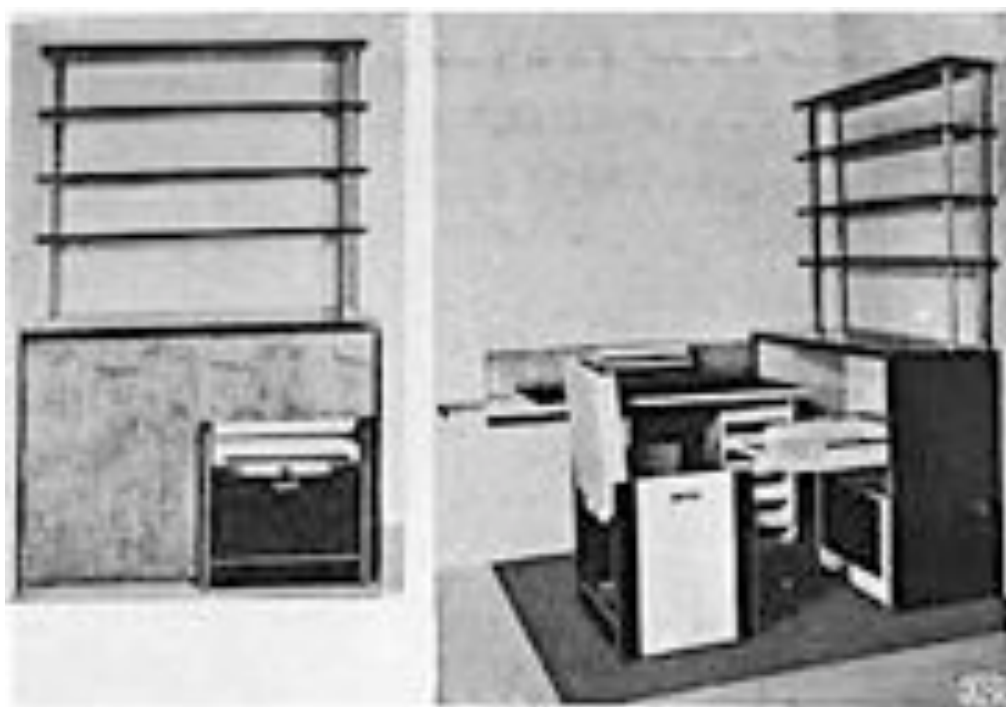
38. Taller Singer-Dicker. Sofá cama, mecanismo de tijera: Poldi Schrom, colores: Friedl Dicker, 1928-1938.



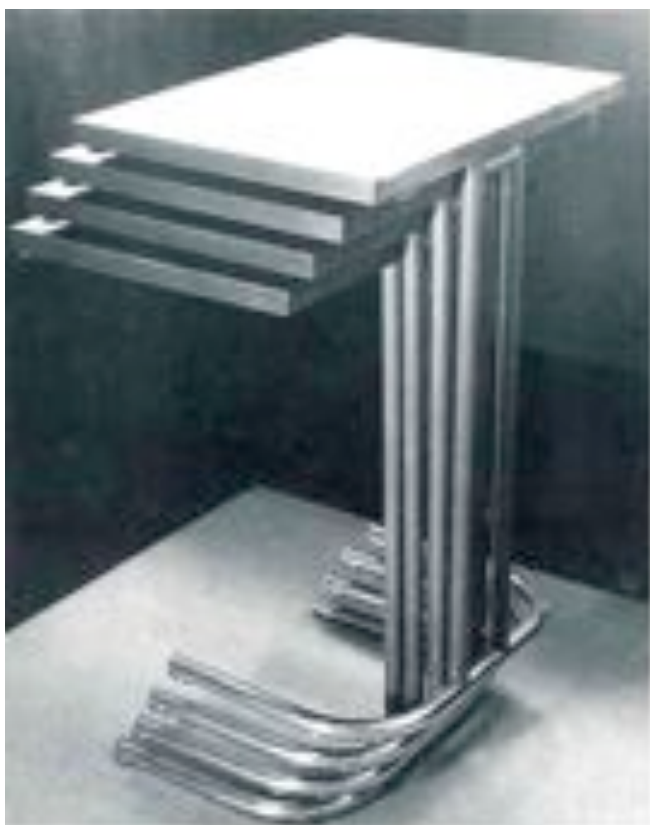
39. Taller Singer-Dicker. Buffet. Revista "Die Form", 1931.



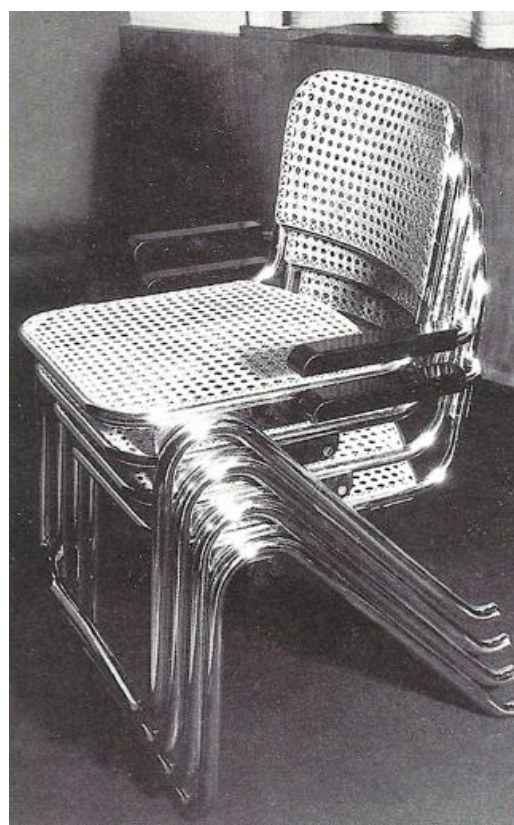
40. Taller Singer-Dicker. Buffet. Revista "Die Form", 1931.



41. Taller Singer-Dicker. Escritorio con funciones de plegado. Revista “Architectura budownictwo”, 1930.



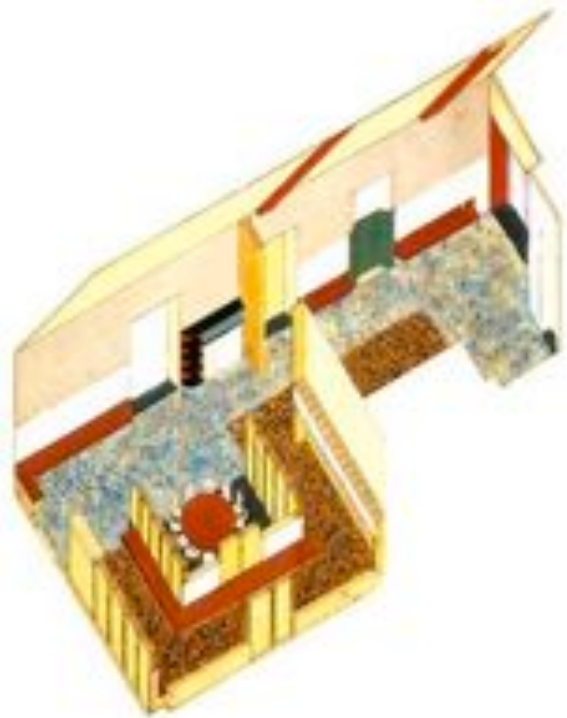
42. Taller Singer-Dicker. Mesas apilables, hacia 1932. Fotografía.



43. Taller Singer-Dicker. Sillas “V” apilables, 1932-1933. Fotografía. Colección particular.



44. Taller Singer-Dicker. Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Plano axonómico de sala de música, 1932-1933. Lápiz, tiza y témpera sobre cartón, 35 x 30 cm. Bauhaus Archiv, Berlín.



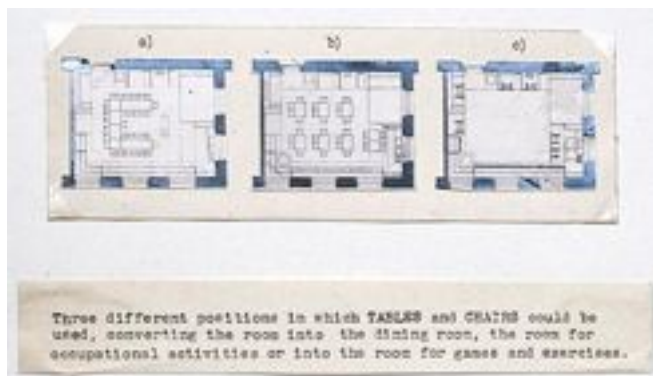
45. Taller Singer-Dicker. Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Plano axonómico de sala de música, 1932-1933. Lápiz, tiza y témpera sobre cartón, 35 x 30 cm. Bauhaus Archiv, Berlín.



46. Taller Singer-Dicker. Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Comedor, 1932-1933. Fotografía. Colección particular.



47. Taller Singer-Dicker. Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Guardarropa, sala de reuniones y cuarto de dormir, 1932-1933. Fotografía. Colección particular.



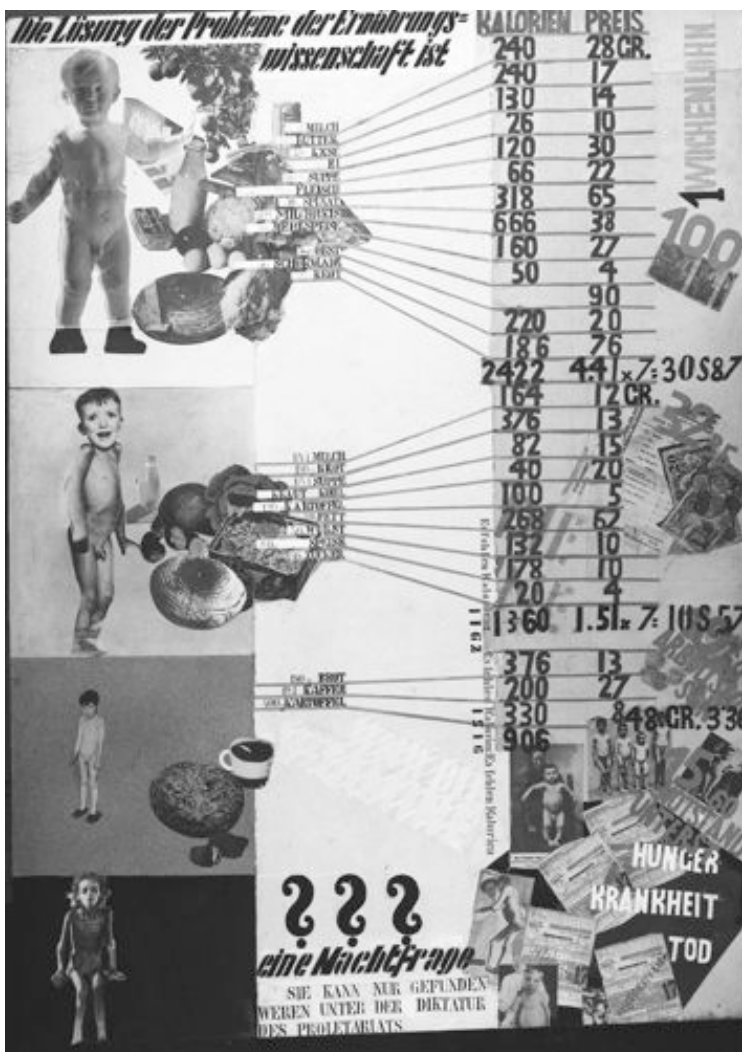
Three different positions in which TABLES and CHAIRS could be used, converting the room into the dining room, the room for occupational activities or into the room for games and exercises.

48. Taller Singer-Dicker. Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Comedor, 1932-1933. Fotografía. Colección particular.

A partir de 1929, y sobre todo de 1932, año en que sea afilió al partido comunista, aunó arte y política, creando fotomontajes, collages, carteles y películas, sola o en compañía de Margit Téry (Adler) y Max Bronstein (Mordecai Ardon).



49. Dicker. Cartel anticapitalista, hacia 1930. Fotomontaje. Colección particular.



50. Dicker. Cartel anticapitalista sobre la nutrición, hacia 1930-1934. Fotomontaje. Colección particular.



51. Dicker. Cartel anticapitalista, hacia 1930. Fotomontaje. Colección particular.



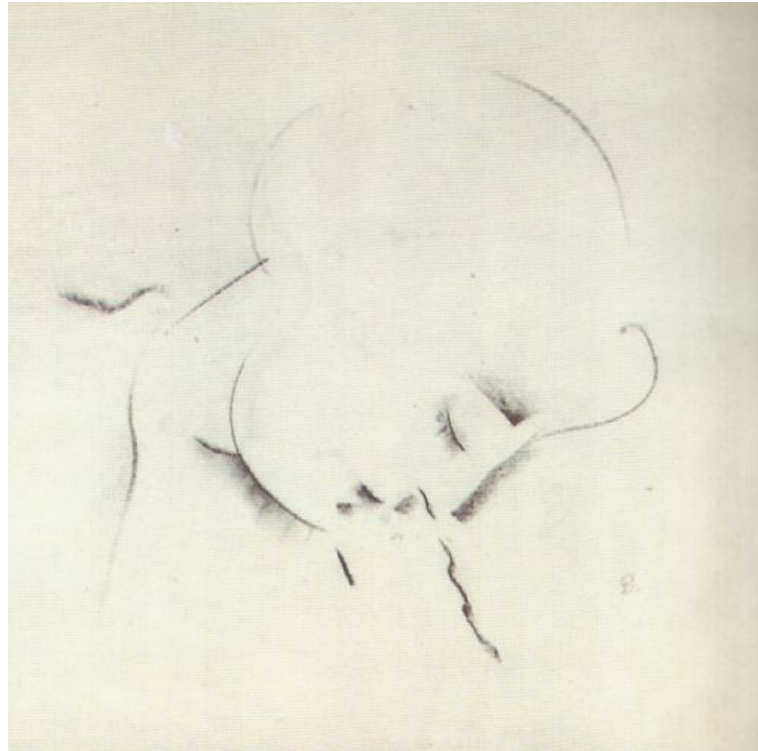
52. Dicker. Cartel anticapitalista con un poema de Bertold Brecht, hacia 1930-1934. Fotomontaje. Colección particular.



53. Dicker. Cartel anticapitalista, hacia 1930. Fotomontaje. Colección particular.



54. Dicker. Gato dormido, hacia 1924-1934. Carboncillo sobre papel. 26 x 39 cm. Colección particular.



55. Dicker. Retrato de Ella Deutsch, 1931. Carboncillo sobre papel, 38,5 x 45 cm. Colección particular.



56. Dicker. Retrato de Josef Deutsch, 1931. Carboncillo sobre papel, 37 x 25,5 cm. Colección particular.

7.15.3. PERIODO EN LA REPÚBLICA CHECA: PRAGA, HRONOV, TEREZÍN (1934-1944)

Las obras que realizó en esta década son representaciones que manifiestan sus emociones: alegorías, estudios del natural –plantas, flores, paisajes–, autorretratos y retratos de familiares, amigos y conocidos.

A medida que las circunstancias políticas le iban acorralando, sus obras acercan más al natural y evidencian su refugio y búsqueda de la belleza y la libertad.

Este periodo se inicia con una ruptura evidente con toda su obra anterior con los cuadros



1. Dicker. Interrogatorio I, 1934. Óleo sobre contrachapado, 120 x 80 cm. Museo judío, Praga.

sobre la experiencia de la interrogación a la que fue sometida en Viena (1931). Curiosamente, estos dos cuadros que le alejan del formalismo de la escuela de Weimar evidencian la formación estética que había recibido allí a través de la empatía. Aquel aprendizaje, unido al psicoanálisis iniciado en Viena y continuado con Reich en Praga, le llevarán a profundizar en el encuentro con su ser interior a través del mundo y la belleza de las relaciones formales de la naturaleza; un modo de trabajar sensorial que le facilitó la comprensión de sí misma y el mundo que le rodeaba en unos términos que le alejaron de la lucha en la que había estado inmersa tanto

consigo misma, como con el entorno en tanto proyección. Su

colaboración con el partido comunista de Praga no impregnó sus obras. La atención recaía en ese momento en ella, razón por la que se expresó emocionalmente y no de forma mental; sus

representaciones de sueños ponen de manifiesto el uso que del arte hacía para una mayor comprensión psicológica de sí misma que le lleva.

Su ruptura con la pintura moderna podría haberse debido al sentimiento nihilista nietscheano, la negatividad sobre las cosas desde el vacío, o la ausencia del ser –del *Dasein* heideggeriano–, pero no fue así. La llevó a cabo vinculándose con la percepción sensorial y la representación figurativa; en un mundo de percepciones alteradas construyó el suyo, uno en el que lo sensorial le enraizó con la existencia. En Terezín no pintará cuerpos hambrientos. Hacerlo hubiera sido sucumbir al horror y a la negación de una realidad bella.

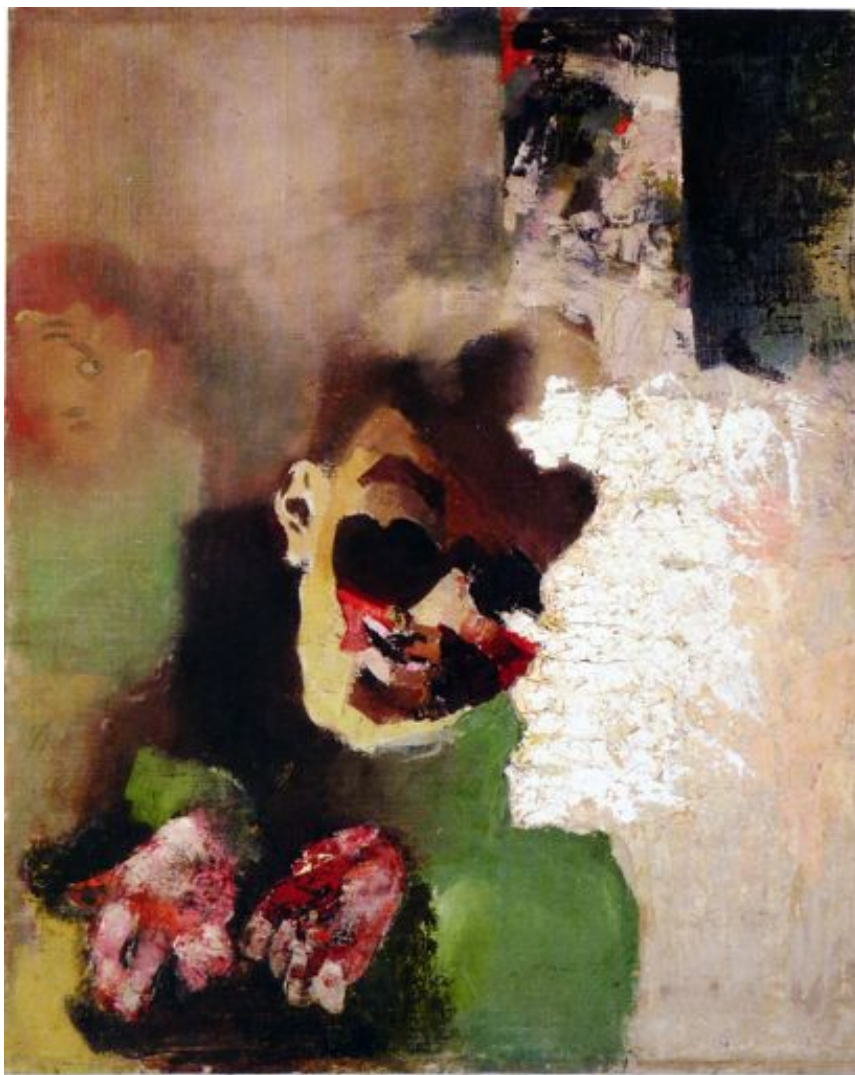
A medida que el mundo que le rodeaba se iba desmoronando, ella pintó lo que veía comprometiéndose con esa realidad cotidiana; frente a la desmaterialización, la materia, ante lo gris, el color. Al final, cuando había perdido la fe en otros modos de actuación –que no en sus ideales–, la práctica artística y su trabajo pedagógico con los niños se convirtieron en su ocupación central.

Los últimos 22 meses de su vida, los de Terezín, se dedicó al arte personal –como artista y profesora– como nunca antes lo había hecho; debido a su dedicación a las clases, muchas de sus obras del gueto se encuentran sin terminar,

posiblemente estudios para

obras que nunca tuvo

tiempo para completar. Fue sólo cuando los transportes se suspendieron en el verano de 1944, antes de que Pavel fuese deportado cuando tuvo un breve tiempo para sumergirse plenamente en la pintura, legándonos flores multicolores antes de su propio transporte.

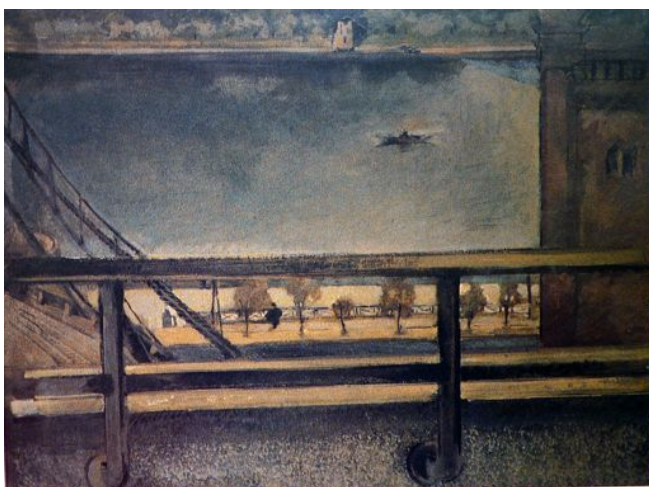


2. Dicker. Interrogatorio II, 1934. Óleo sobre contrachapado, 75 x 60 cm. Museo judío, Praga.

PRAGA (1934-1938)



3. Dicker. Vista del Moldava en Vysehrad, hacia 1934-1936. Óleo sobre lienzo, 32 x 50 cm. Colección particular.



4. Dicker. Muelle a lo largo del Moldava, hacia 1934-1936. Óleo sobre lienzo, 44 x 56 cm. Colección particular.



5. Dicker. Vista de una ventana en Frazensbad, 1936-1937. Pastel sobre papel, 55 x 40 cm. Museo judío, Praga.

6. Dicker. Vista desde una ventana en Frazensbad, 1936-1937. Pastel sobre papel, 43 x 45 cm. Colección particular.



7. Dicker. Raíles en Praga-Nusle, hacia 1934-1936. Óleo sobre lienzo. Colección particular.



8. Dicker. Estudio para Interrogación II, hacia 1934. Témpera y collage, 74,9 x 59,7 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena.

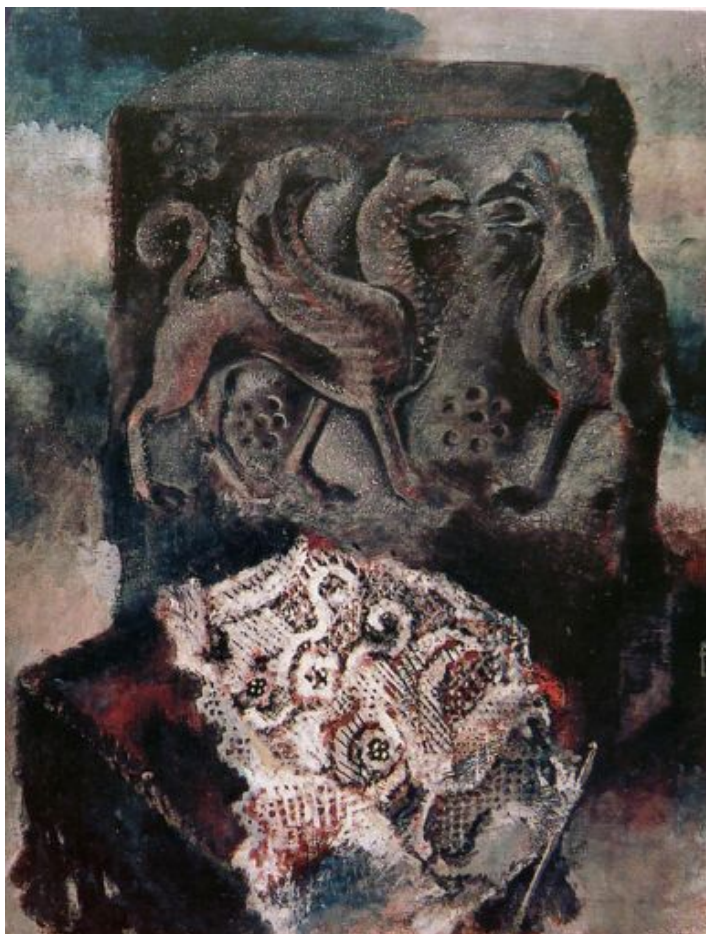




9. Dicker. Niños en el zoológico, hacia 1935-1936, Témpera sobre lienzo, Bauhaus-Archiv, Berlin.



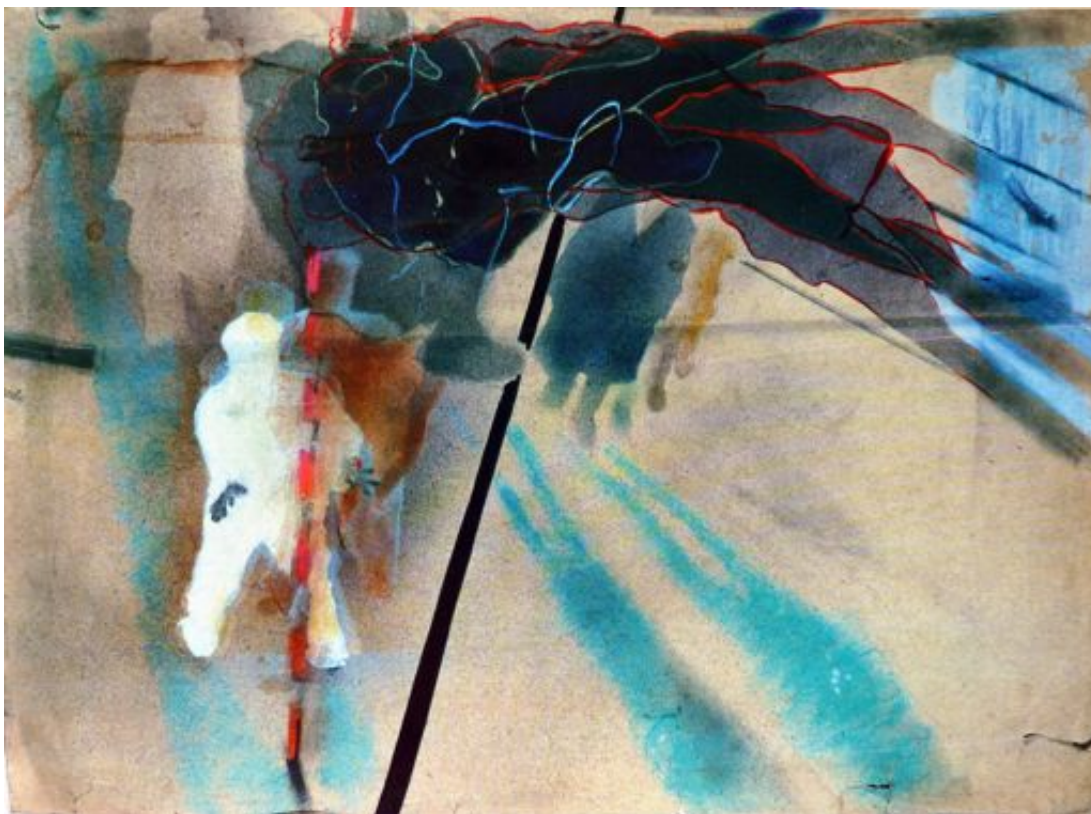
10. Dicker. Vista de la calle de Praga-Nusle, hacia 1934-1936. Óleo sobre cartón. Colección privada



11. Dicker. El gran y el pequeño grifo, 1936. Óleo sobre lienzo, 73 x 60,5 cm. Bauhaus-Archiv, Berlín.



12. Dicker. La resurrección de Lázaro, 1936. Óleo sobre lienzo, 71 x 53,5 cm. Colección particular.



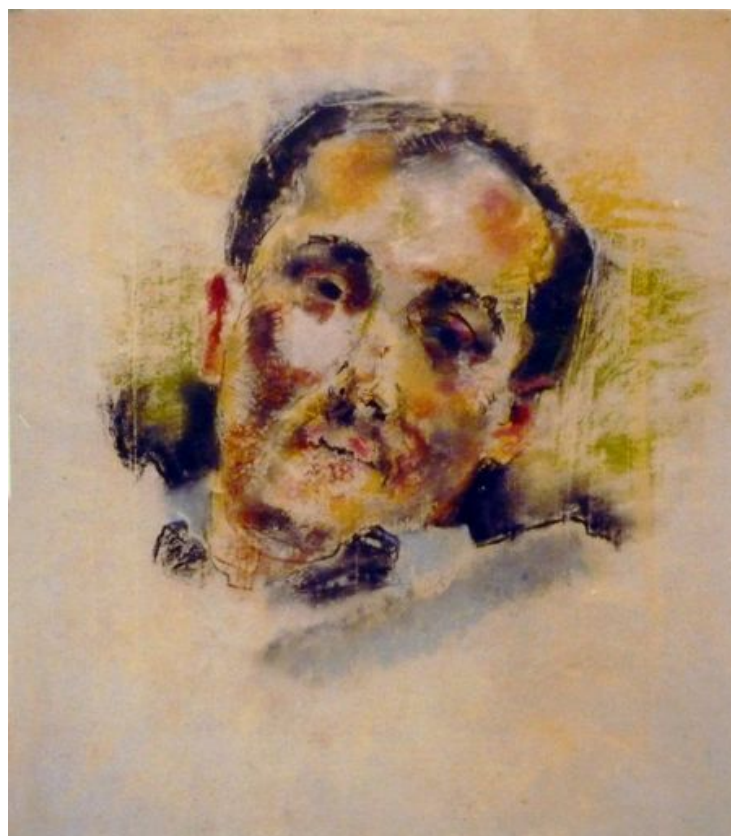
13. Dicker. Sueño, hacia 1934-1938. Tinta pulverizada, témpera y pastel sobre papel, 57,5 x 78,5 cm. Museo judío, Praga.



14. Dicker. Fuchs aprende español, 1938. Óleo sobre lienzo, 53 x 66,5 cm. Colección particular.



15. Dicker. Hombre, hacia 1938-1942. Óleo sobre lienzo, 97 x 66,5 cm. Museo judío, Praga.



16. Dicker. Retrato de Pavel Brandeis, después de 1936). Pastel sobre papel, 44,5 x 38,7 cm. Museo judío, Praga.



17. Dicker. Bodegón con uvas, vaso, y ajos, hacia 1934-1938. Óleo sobre lienzo, 45 x 50,1 cm. Museo judío, Praga.



18. Dicker. Bodegón con champiñones y cebollas, hacia 1935. Óleo sobre papel, 25,4 x 36,8 cm. Museo judío, Praga.

HRONOV (1938-1942)

19. Dicker. Paisaje con el Moldava, hacia 1940. Óleo sobre lienzo, 59,5 x 72,5 cm. Colección particular.



20. Dicker. Paisaje, hacia 1938-1942. Témpera. Galería Nanoantik, Praga.



21. Dicker. Vista de Ostas, 1939. Pastel sobre papel, 44 x 61 cm. Colección particular.





22. Dicker. Calle que lleva a la iglesia protestante de Hronov, hacia 1938-1942. Óleo sobre lienzo, 53 x 57 cm. Colección particular.



23. Dicker. Forma negativa y forma positiva en un campo de fuerza, 1941. Clavos, cadenas y témpera sobre madera, 43 x 48 cm. Colección particular.



24. Dicker. Autorretrato en un coche, 1940. Pastel sobre papel, 43,5 x 56 cm. Colección particular.

25. Dicker. Don Quijote y Lenin, hacia 1940. Óleo sobre lienzo. Colección particular.



26. Dicker. Pavel sujetando un libro, 1939. Pastel sobre papel, 49 x 61 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



27. Dicker. Pavel y María Brandeis, 1939. Pastel sobre papel, 46 x 62 cm. Colección particular.

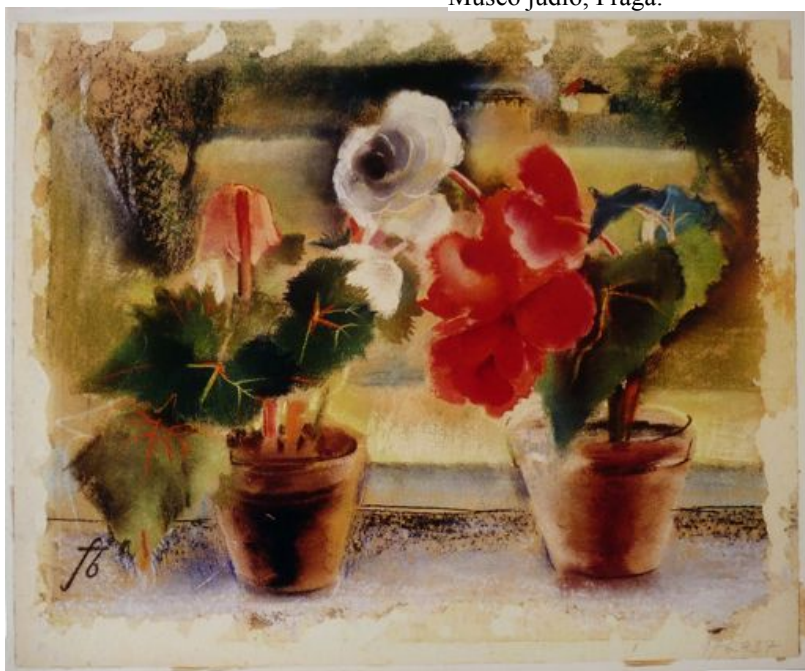




28. Dicker. Naturaleza muerta con cepillos, botellas y hojas, 1940, Óleo sobre lienzo. Museo judío, Praga.



29. Dicker. Bodegón con juguetes, flores, dibujos de niños, plato, cuchara y alfabeto en tarjetas, hacia 1936-1940. Pastel, 47 x 60,9 cm. Museo judío, Praga.



30. Dicker. Begonias sobre el alfeizar de una ventana, hacia 1934-1936. Pastel sobre papel, 49,5 x 60,5 cm. Museo judío, Praga.



31. Dicker. Desnudo (Pavel Brandeis), hacia 1938-1942. Pastel sobre papel, 49 x 61 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



32. Dicker. Doble retrato a partir de una foto (la reina Alejandra y el rey Eduardo VII), hacia 1938-1940. Óleo sobre lienzo, 111,5 x 80 cm. Museo judío, Praga.



33. Dicker. Bohemia y niño, 1937-1938. Óleo sobre lienzo, 71,2 x 51,5 cm. Colección particular.



34. Dicker. Retrato de María Brandeis, hacia 1938-1940. Pastel sobre papel, 60 x 45 cm. Museo judío, Praga.



35. Dicker. Madre alimentando a su hijo, 1940. Carboncillo sobre papel, 60,2 x 45,72 cm. Museo judío, Praga.



36. Dicker. Vista de Terezín con la iglesia, 1943-1944. Pastel sobre papel, 32 x 49 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



37. Dicker. Casa L 410, vista de la ventana, 1944. Pastel sobre papel, 32 x 49 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



38. Dicker. Vista de Terezín, 1943-1944. Acuarela sobre papel, 30 x 44 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



39. Dicker. Casa L 410, vista desde la ventana de color de la habitación de Friedl Dicker-Brandeis, 1944. Pastel sobre papel, 32 x 49 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



40. Dicker. Ramo de flores con llave, 1944. Acuarela sobre papel, 28 x 25,5 cm. Colección particular.



41. Dicker. Vista de Terezín, 1943-1944. Acuarela sobre papel, 44,45 x 29,2 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



42. Dicker. Cara de niño, 1944. Acuarela sobre papel, 25 x 18 cm. Beit Terezín, Kibboutz Givat Ha'im, Israel.



43. Dicker. Retrato de hombre, hacia 1943-1944. Pastel sobre papel, 43 x 32 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



44. Dicker. Retrato de un hombre, 1943-1944. Acuarela sobre papel, 44 x 30 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



45. Dicker. Retrato de una mujer, 1943-1944. Témpera sobre cartón, 43,5 x 33 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



46. Dicker. Retrato de una joven mujer, 1943-1944. Pastel sobre papel, 71,1 x 51,4 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



47. Veermer, J. Dama bebiendo con un caballero, 1660. Óleo sobre lienzo, 66,3 x 76,5. Gemäldegalerie, Berlín.



48. Dicker. Ejercicio a partir de "Dama bebiendo con un caballero" de Vermeer, 1943-1944. Acuarela sobre papel. Museo judío, Praga.



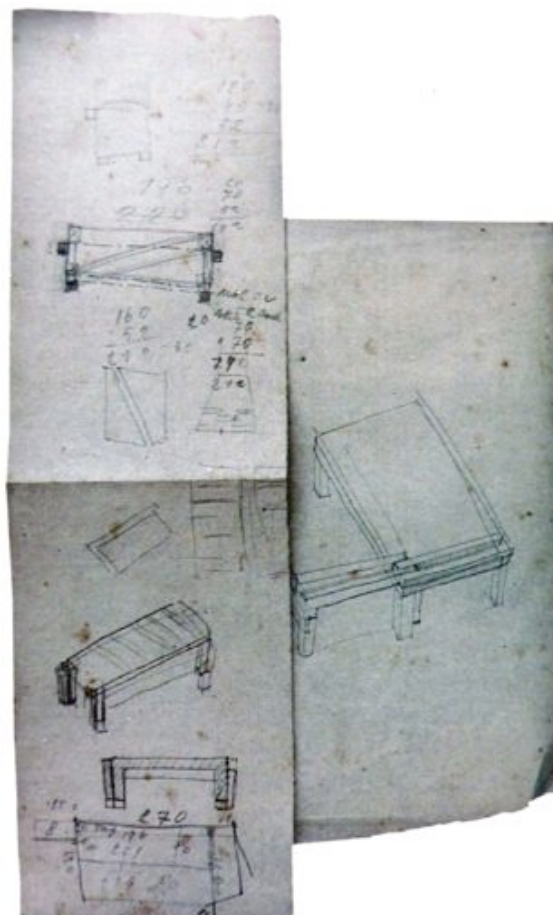
49. Dicker. Desnudo sentado, 1943-1944. Lápiz sobre papel, 45 x 31 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



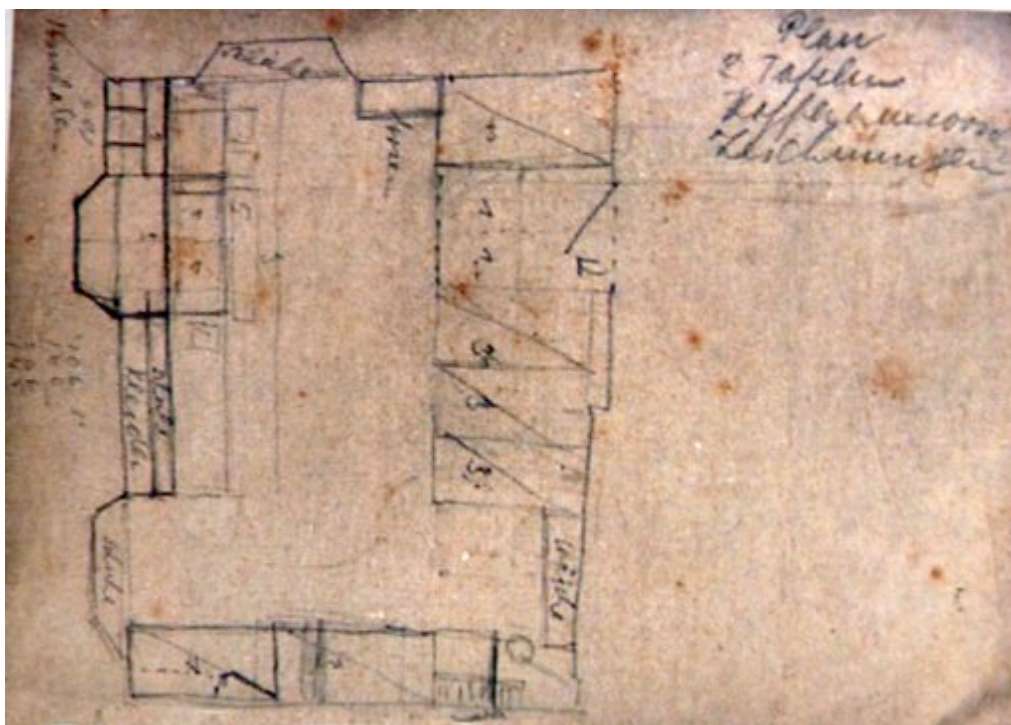
50. Dicker. Plano dormitorio niños O.XIV, hacia 1943-1944. Lápiz sobre papel, 22 x 28 cm. Simon Wiesenthal Center. Los Ángeles.



51. Dicker. Boceto para monogramas, hacia 1943-1944. Lápiz sobre papel. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



52. Dicker. Proyecto para una litera, hacia 1942-1944. Lápiz sobre papel, 36 x 12 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Angeles.



53. Dicker. Plano de la habitación de las niñas, 1943-1944. Lápiz sobre papel 15 x 21 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Angeles.



54. Dicker. Primero caliente/caliente frío en dos filas de combate/después filas mezcladas, boceto para un ballet de Kamila Rosenbaumová, 1943-1944. Acuarela y lápiz sobre papel, 30 x 23 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



55. Dicker. Línea y superficie, boceto para un ballet de Kamila Rosenbaumová, 1943-1944. Acuarela y lápiz sobre papel, 30 x 23 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



56. Dicker. Boceto para un ballet de Kamila Rosenbaumová, 1943-1944. Acuarela sobre papel, 22 x 30 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



57. Dicker. Boceto para un ballet de Kamila Rosenbaumová, 1943-1944. Acuarela y lápiz sobre papel, 30 x 23 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



58. Dicker. Boceto para decorado y vestuario (probablemente para “Las aventuras de una joven en la Tierra prometida”), 1943. Témpera sobre papel, 27,5 x 42 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



59. Dicker. Cuatro escenas: IV Negociaciones con el alcalde, V Banquete, VI Sueño, VII Pasado mañana por la mañana (probablemente para “Las aventuras de una joven en la Tierra prometida”), 1943. Acuarela y lápiz sobre papel, 21 x 30 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.

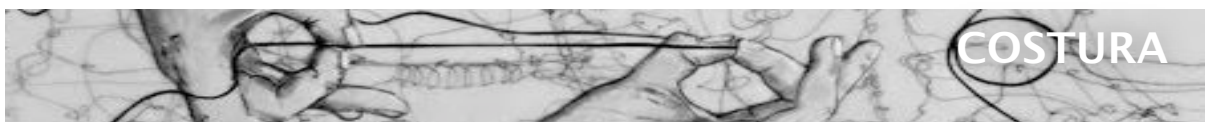


60. Dicker. Sin título, 1943-1944. Acuarela sobre papel, 22 x 30 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.



7.16. FIN DEL VIAJE: HAIFA. UNA CASA CON VISTAS AL MEDITERRANEO

Se describe el encuentro al final del estudio de la vida de Friedl entre la investigadora y Elena Makarova en su casa de Israel, en donde ésta guarda su archivo personal y algunos cuadros de Dicker-Brandeis.



7.16. FIN DEL VIAJE: HAIFA, UNA CASA CON VISTAS AL MEDITERRANEO

María y yo aterrizamos en el aeropuerto de Tel Aviv el 2 de julio de 2014 a las 4 de la mañana.

Unas horas después, tras perdernos reiteradamente por las calles de Haifa, llegamos al piso donde Elena Makarova reside con su esposo Sergey; como lo hicimos con una hora y media de retraso, Lena nos esperaba en la calle. Habían transcurrido cinco años desde la última y primera vez que nos habíamos visto. Ella había vuelto un par de días antes de dar unos cursos de arteterapia con las técnicas de Friedl en Milán, Moscú y Kiev.

Por Dicker-Brandeis nos encontrábamos nuevamente; dos familias en lados opuesto del Mediterráneo, vinculadas de algún modo por la artista... “El efecto Friedl” lo llama Lena.

Cuando entramos en la casa, nuestra anfitriona nos mostró inmediatamente varias obras de Friedl que colgaban de las paredes de su habitación (Fig. 1). Allí estaban sus trazos, sus colores, la representación de los contrarios, las texturas... Dos pasteles y un dibujo a carboncillo –cuyo papel había amarilleado con el tiempo dramáticamente–: dos bodegones y un paisaje (Fig. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10).

¡Cuánta belleza, cuánto dominio técnico! Eran las primeras obras que yo veía de la artista al natural tras más de una década de estudio. ¡Y Lena las había descolgado para que entre mis manos dialogara con ellas el tiempo que fuera necesario!

Mientras María charlaba con Sergey, Makarova me mostró su archivo personal (Fig. 11). Muchos de los documentos que conocía estaban frente a mí, pero la mayoría eran totalmente desconocidos: cartas, telas, fotografías... (Fig. 12, 13).

Tras un tiempo de charla y de comida compartida –la emoción era tan grande que ni pensé en fotografiarnos todos juntos, solo vivía con intensidad cada momento que estábamos compartiendo–, nos animó a dormir la siesta. “Ya habrá tiempo de seguir más tarde” me dijo. María se acostó en la terraza, yo bajo los pasteles de Friedl.

Lo último que vi al cerrar los ojos fueron sus manchas de carboncillo y a Lena en su ordenador frente a una ventana abierta con el mar Mediterráneo al fondo (Fig. 14).

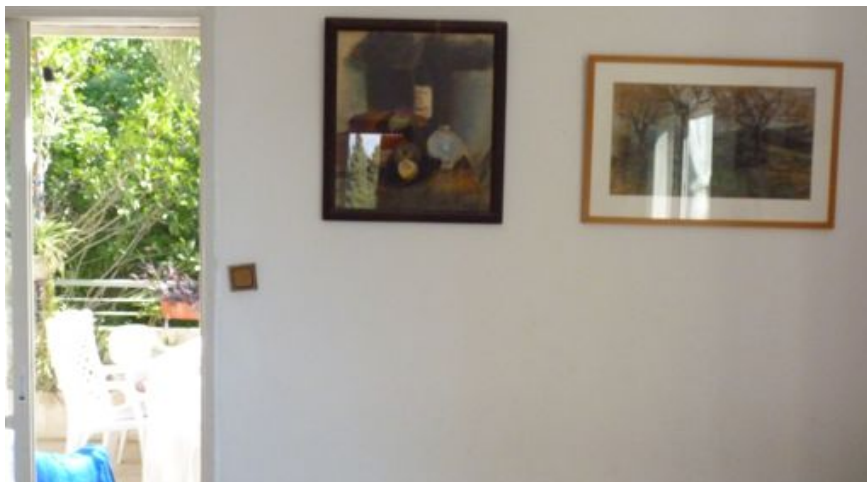


Fig.1: Habitación



Fig.2: Paisaje



Fig.3: Detalle Paisaje I



Fig.4: Detalle Paisaje II



Fig.5: Bodegón

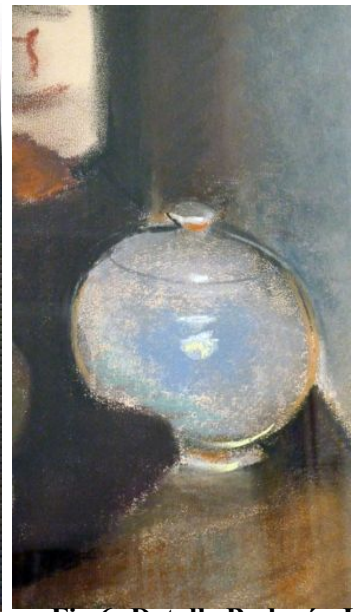


Fig.6: Detalle Bodegón I



Fig.7: Detalle Bodegón II



Fig.8: Dibujo



Fig.9: Detalle Dibujo I



Fig.10: Detalle Dibujo II



Fig11: Archivo de Makarova



Fig.12: Cartas



Fig.13: Makarova mostrando documentos

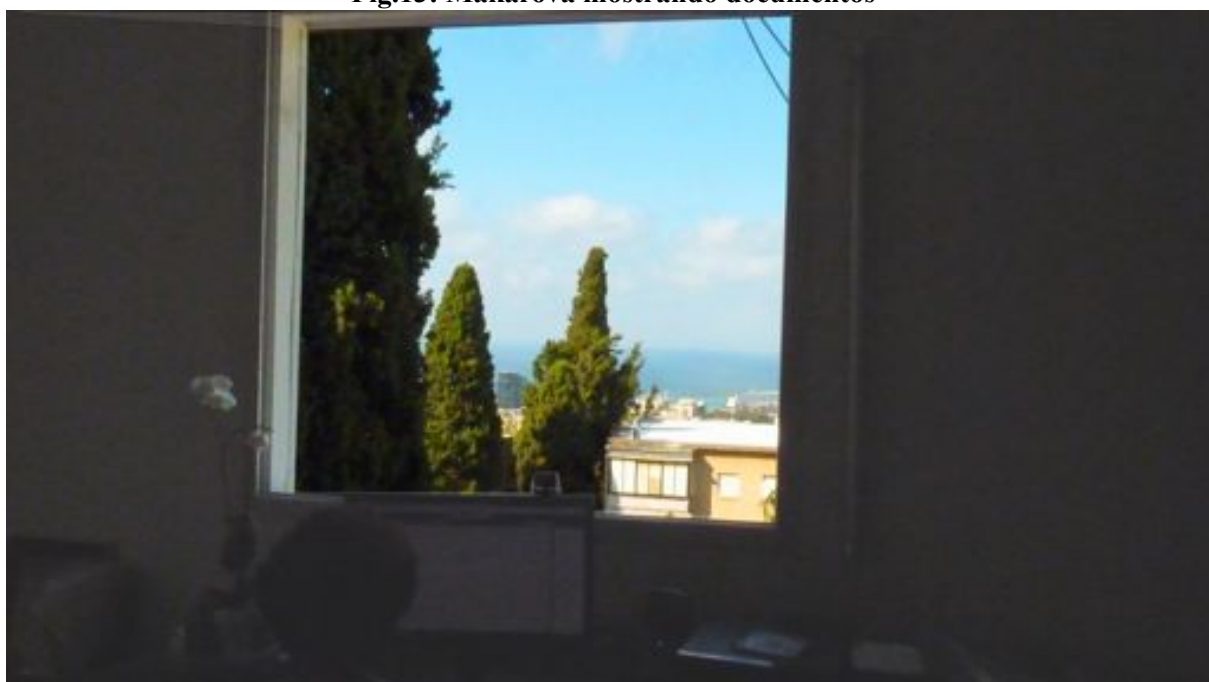
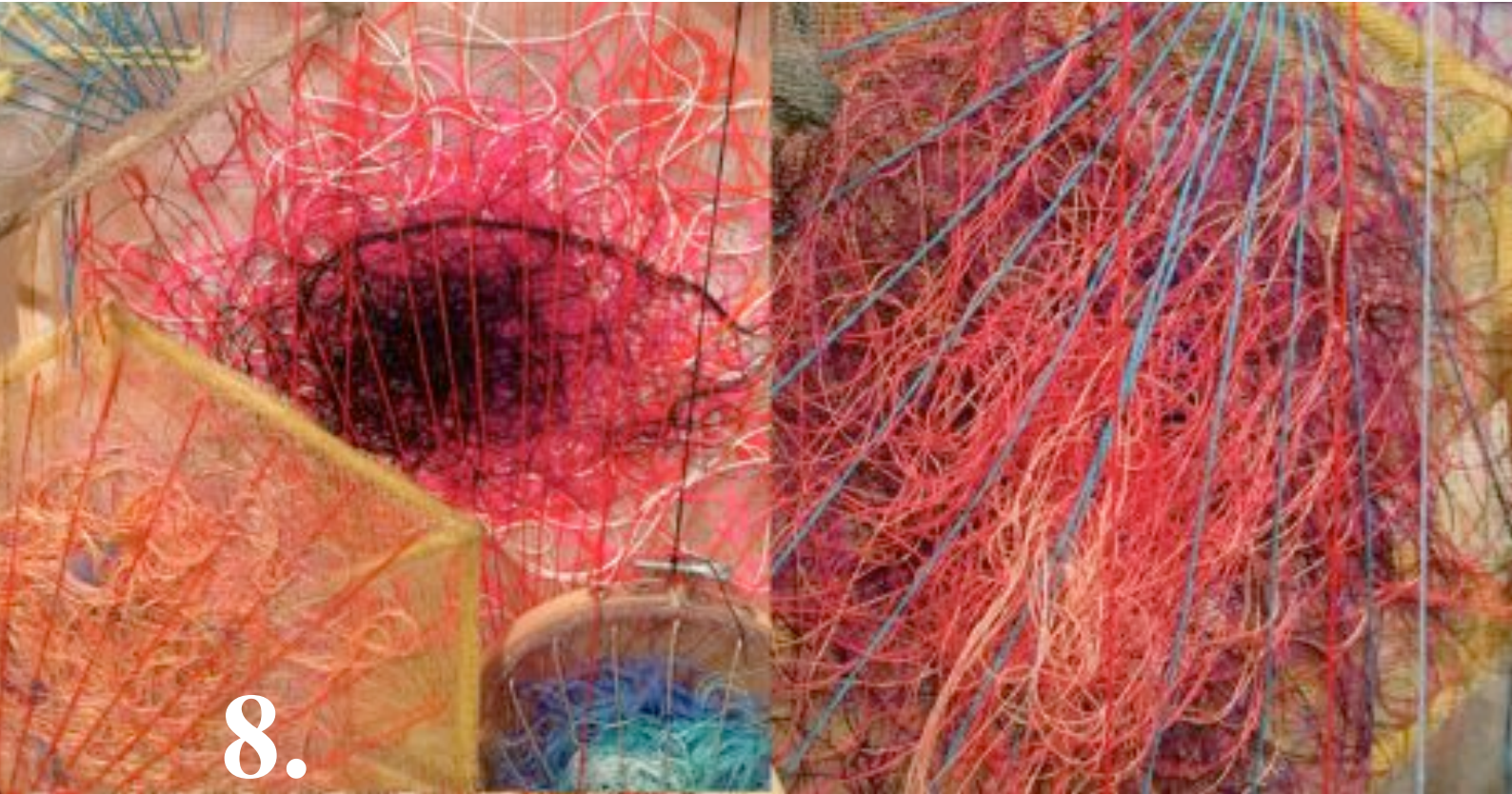
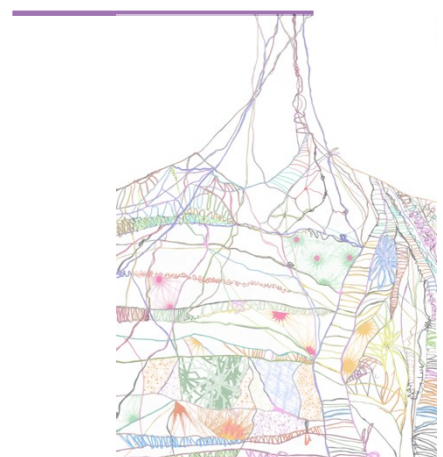


Fig.14: Lena y el Mar Mediterráneo



8.

MARCO EMPÍRICO



8. MARCO EMPÍRICO

El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, el arte intenta decirnos algo: algo acerca del universo, del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, sólo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otra, pero distinta de ellas, por medio de las cuales el hombre llega a comprender su ambiente, sólo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la historia de la humanidad.

Herbert Read. Arte y sociedad.

8.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

En relación a las metas descritas en el apartado “5: Objetivos”, se eligieron algunos de ellos para trabajar con los alumnos y alumnas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a los que la investigadora ha dado clase en diferentes institutos públicos de la Comunidad de Madrid. Las distintas actividades propuestas buscaban alcanzar los objetivos de divulgar la vida y obra de Friedl Dicker-Brandeis e introducir su figura en la programación de Dibujo; observar que la creación en la enseñanza artística (cuyo nombre en el currículo español es Educación Plástica y Visual [EPV]) modifica y afecta la construcción del *self* psicológico de quien la realiza; reconocer la valía pedagógica de Dicker-Brandeis; apelar al valor de la cultura y de la educación para el desarrollo personal y colectivo; advertir que el amor y la solidaridad humana no requiere de personalidades excepcionales, sino de actuaciones en dirección al bien común, que parten de valores que pueden ser transmitidos en una educación fundamentada en el respeto por el educando; verificar que la transmisión cultural exige de un compromiso total con la diversidad y la diferencia, y requiere de una mente y espíritu abiertos y respetuosos con el otro; incluir el tema del Holocausto en el currículo de Dibujo; enseñar empatía estética según la metodología de la artista; evidenciar la importancia del arte y de la educación artística en la vida de los niños/adolescentes; reflejar, comunicar y construir experiencias a través de la creación de obras plásticas; y favorecer la comprensión y articulación de las emociones de los alumnos por el arte.

Tras haber enfatizado en el apartado anterior el significado personal que la biografía y experiencias como artista, profesora y arteterapeuta han influido en quien escribe, las propuestas realizadas han sido siempre construidas y afectadas por estos antecedentes que han operado a modo de fondo de la figura que era la actividad (Springgay, Irwin, Leggo, & Gouzouasis, 2008). Obviamente la elección de cada una de ellas y la manera de llevarlas a cabo ha obedecido a sus expectativas como profesora, ocupación que como ya se indicó en el marco teórico, no es sino proyección de su construcción identitaria; consideramos que educar e instruir es siempre autobiográfico. En el apartado “7: Marco teórico”, ha quedado patente en la vida de Dicker-Brandeis; su enseñanza y metodología eran el resultado de las experiencias vividas.

Enseñar, por tanto, no es solo el modo en que se transmiten conocimientos, sino que es una manifestación activa y viva del “yo”. La biografía de esta investigadora le ha llevado a proponer, desde su específica construcción, una manera de dar clase singular y autobiográfica, por tanto.

Esta idiosincrasia se concentra en el aula en un nombre: Raquel o Rachel. En el instituto todos me reconocen por ellos (retomamos desde este momento la primera persona del singular puesto que la investigación se ha realizado desde una observación subjetiva activa en ella, tal y como quedó señalado en el apartado “6: Metodología”). En los últimos años, desde que soy profesora de EPV en el sistema bilingüe, es Rachel el más utilizado por parte de mis alumnos, pero desde hace casi 30 es como Raquel que les transmito mi pasión por el arte y la importancia de ser creativos. En la última década, además, en una verticalidad que cruza la horizontalidad del currículo y planes de estudio del periodo en que se ha realizado la investigación 2004-2014 (basados en la LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación [España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación]; Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el RD 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria [BOE 16 de enero de 2001] y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria [BOE 5 de enero 2007; Real Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria]), transmito el valor del respeto a la diferencia, el valor de la empatía y la necesidad de estar atentos a lo que está sucediendo en el momento presente.

Desde este encuadre, y para alcanzar los objetivos previstos (anexo, 15.45.), se formularon las diferentes actividades, proyectos y/o unidades de trabajo presentadas en el subapartado 8.2. En ellas se exponen los objetivos, metodología, evaluación y diversas cuestiones y sugerencias para ser utilizadas por otros profesores.

(Algunas de dichas actividades bien podrían ser aprovechadas por arteterapeutas en sus sesiones con niños y adolescentes modificando algunos propósitos. Recordemos que mientras los materiales y las obras creadas en el ámbito de la terapia artística son los mediadores entre lo interno –la creación personal sobre el mundo y su posición en él a través de los conceptos, pensamientos y sentimientos personales– y lo externo –las representaciones específicas con formas concretas–, esto es, conductos para acceder tanto su creador –paciente/cliente–, como el terapeuta a los pensamientos, recuerdos y sentimientos artísticamente exteriorizados, en el ámbito educativo son medios para su expresión y manifestación, expresados a través de un lenguaje plástico que se va enriqueciendo en el instituto a través del área de EPV, con el que alumnos y alumnas puedan construir narrativas personales: expresiones plásticas cuya estética es respetada por profesoras y profesores conscientes de que apoyan al alumno en esa tarea

plásticamente expresiva, conscientes de que todo creador es fundador de una estética, y que ésta, comunica una experiencia única e íntima propia del sujeto que la crea.

La evaluación, por otro lado, varía notablemente en ambas disciplinas y también debe modificarse si se utiliza alguna de las propuestas de este capítulo).

8.1.1.UN ESPACIO “EN/ENTRE” EDUCACIÓN Y ARTETERAPIA

Por otro lado, antes de profundizar en este apartado, es prioritario señalar que consideramos que en el aula de EPV surge un espacio de confluencia con el arteterapia, uno “en/entre” ambas disciplinas que escapa a los límites bien definidos por ciertas escuelas arteterapéuticas y/o pedagógicas, y que es conocido por todos aquellos que damos clase. En él se generan posibilidades de comprensión e interpretación profundas que llevan a los alumnos, tras la creación plástica, a situarse en una posición diferente a la habitual; descubren, comprenden y finalmente modifican algo que es distinto al aprendizaje técnico, conceptual o de competencias, y que se vincula con ellos mismos y su construcción personal. Reconocemos y nombramos “ese algo” como terapéutico en la creación artística.

No es continuo, ni se produce constantemente, ni tan siquiera en todos los alumnos con los que trabajamos, pero siempre asoma en algún momento; al menos en alguno. Cuando sucede, nuestra posición profesional y el entorno del aula nos sitúan del lado de la educación, pero no por ello se obvia o niega el trabajo de responsabilidad y encuentro con uno mismo (aspectos terapéuticos) que se está llevando a cabo a través de la obra realizada. Esto acontece en el alumno tanto en el proceso de creación como de contemplación posterior de la obra realizada, y aunque de un modo natural surge por el propio acto creativo, el acompañamiento del profesor o arteterapeuta en estos momentos es lo que diferencia claramente las dos disciplinas. Si es propio del terapeuta artístico realizar preguntas a su cliente/paciente sobre su creación y proceso de elaboración con la intención de ayudarlo a tomar conciencia y a fomentar un darse cuenta de aquello que ha modificado, expresado, o interpretado, los profesores tienen como tarea principal estimular la expresión de los niños y adolescentes – para ello cuentan con el conocimiento acerca de su desarrollo evolutivo y de sus etapas de expresión (Martín del Campo Ramírez, 2000)– y desarrollar sus competencias técnicas. Sin embargo, además pueden favorecer el autodescubrimiento de sus alumnos a través de sus creaciones; el arte es un espacio simbólico en el que actuar de forma segura. Ellos dibujan en los libros, en las agendas, en las pizarras... utilizan el lenguaje visual, además de para enfatizar e ilustrar la palabra, para manifestar aquello que no pueden o no quieren verbalizar sin riesgos.

El arte les permite expresarse, dar forma a esas emociones y sentimientos que con tanta intensidad experimentan y que les separa del mundo de los adultos tanto como les une al de los otros adolescentes. Cuando generamos un entorno en el aula/estudio donde elaborar ese

mundo simbólico, donde se sientan respetados y puedan expresar sin tener que competir con otros, estamos en ese espacio “en/entre” el arte y el arteterapia.

El conocimiento no se adquiere porque un experto transmita información a un “novato”. (Con este término en psicología cognitiva se hace referencia a una situación extrema respecto al conocimiento y su organización en relación al contrario “experto”. El novato posee escasos y mal organizados conocimientos sobre un campo o dominio específico). Tampoco se logra copiando la realidad, sino observándola. Y no se fundamenta exclusivamente en la práctica mediante la estrategia de ensayo y error, ni al margen de ella.

Específicamente, nos interesa todo enfoque que ve el conocimiento «como una marcha inacabable hacia una realidad inagotable» (Corral & Pardo, 2012, p.289). En él tiene preeminencia los procesos de construcción del individuo y la interacción dinámica entre teoría y práctica. Se construye el conocimiento en una estrecha relación entre el aspecto filogenético y ontogenético. Desde este punto de vista, el aprendizaje que se promueve en los sistemas educativos se puede entender como la apropiación que un individuo hace de un proceso de construcción socio-histórico.

Esta forma de ver implica que las etapas del desarrollo humano deben ser conocidas, respetadas y promovidas por el profesor/educador, por más que sepa que las relaciones entre progreso personal y aprendizaje son enormemente complejas.

La expansión de la racionalidad, objetivo primordial de la escuela, tiene implicaciones que no son exclusivamente cognitivas, sino que entraña que el adolescente puede buscar cambios de puntos de vista y conseguir variaciones o mejoras en las propias opiniones, creencias e ideas. Animar el espíritu crítico es tarea de la escuela, pero desarrollarlo con finalidades de cambiar situaciones que suponen sufrimiento es una tarea básica del terapeuta. Todos los profesores/educadores que han sido tutores han trabajado en esa dirección con el asesoramiento del equipo del departamento de Orientación.

En este punto habría que resaltar la importancia que tiene el grupo en ese desarrollo de la racionalidad y el porqué es valioso que los adolescentes trabajen en grupo, tal y como Friedl advirtió en Terezín. Una experiencia realizada por Moshman y Geil (1998, citado por Corral & Pardo, 20012, p. 290) demuestra que cuando un adolescente se enfrenta a una tarea de razonamiento, si lo hace en grupo tiene un 66% más de posibilidades de resolverlo adecuadamente al modificar su respuesta inicial por la interacción de la de otros. Esto probaría que frente a la concepción del razonamiento como un proceso puramente individual, existe una alternativa en la que se considera que los aspectos sociales y de intercambio en pequeños grupos tiene un importante papel que jugar en el desarrollo cognitivo individual.

Corral y Pardo (2012) indican que «el desarrollo intelectual, por tanto, trasciende la mera racionalidad entendida como la adquisición de habilidades cognitivas para incluir los

aspectos motivacionales y actitudinales» (p.291). El arte se presenta como el medio ideal para actuar sobre ambos, y nosotros, los profesores de plástica, tenemos una oportunidad excelente para trabajarlos. Al haberse expandido en el adolescente la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, podemos como profesores ayudar no solo a su desarrollo, sino también a los emocionales y afectivos a través de la “metáfora del arte”: aquello que acontece en el arte sucede en la vida. Posiblemente ésta es la razón por lo que los alumnos con dificultades cognitivas no salen de nuestras aulas de plástica como lo hacen en otras asignaturas.

En la EPV se piensa en la totalidad, dando por hecho que los aspectos emocionales, cognitivos y demás cualidades personales están del lado del aprendizaje. En arteterapia, además de acogerlos –toda intervención en terapia artística tiene algo de educación– se toman en consideración tanto a aquellos aspectos del adolescente que se encuentran bloqueados y producen limitaciones, problemas y sufrimiento, como a la manera de hallar recursos personales que le puedan beneficiar en su proceso de autodescubrimiento. En las sesiones arteterapéuticas siempre, y en las clases a veces, experimentan las fuerzas que subyacen en los acontecimientos de la realidad. Este “a veces” depende de las propuestas que se les realiza y del modo en que la profesora o profesor acoge sus respuestas.

Esto acontece así porque nuestros adolescentes se desnudan a través del símbolo, y muestran la diferencia entre la mera existencia y el auténtico vivir. No es lo mismo experimentar que caes al suelo, que el que te hallas necesariamente entre un cielo y una tierra que te sujeta a ella (Arnheim, 1980). En el arteterapia y en la educación plástica nadie es espectador; se crean objetos artísticos que conmueven y afectan. ¡Se experimenta lo que es estar vivo!

En esta etapa de la vida, además, se inicia la búsqueda de la identidad personal con sus consiguientes preguntas de ¿quién soy yo? ¿Qué voy a hacer? ¿En qué creo? Alrededor de esa búsqueda y construcción de identidad el adolescente gira, y al mismo tiempo, no encuentra el modo de llevarlas a cabo sin confusión. La plástica permite actividades para la reflexión y la contemplación sobre la identidad. Cuando desde ella, así como desde el arteterapia, se ofrecen propuestas para que se produzca esa reflexión, para la autoidentificación, lo que prima es el proceso de creación frente a la producción de objetos técnicamente aceptables, lo cual supone para el profesor de plástica modificar los criterios de evaluación de aquellas.

Por otro lado, numerosos –y ampliamente investigados– son los valores que el pensamiento creador ofrece a los adolescentes. Cuanto más creativo es el pensamiento, más instrumentos se tienen para reaccionar ante el medio social en el que se vive. Cuanto más apático y desinteresado se muestra un adolescente, más herramientas hay que ofrecerles para la creación y expresión personal.

Por último indicar que la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) se refiere al pleno desarrollo de la personalidad del alumno, nos recuerda que es labor de los centros educativos su educación integral en la que no sólo se atiende a los conocimientos que se supone deben adquirir, sino también a su desarrollo emocional y afectivo; la asignatura de Educación Plástica y Visual es ideal para alcanzar ese objetivo.

8.2 ACTIVIDADES REALIZADAS

Los trabajos efectuados entre 2005 y 20014 en cinco institutos públicos de la Comunidad de Madrid podrían dividirse en dos grandes apartados: uno de divulgación y otro de trabajo artístico personal; y fueron hechos a lo largo de los cursos escolares en Primer y Segundo Ciclo de ESO –1º, 2º, 3º y 4º–, esto es, con alumnos de entre 12 y 16 años –rango que en realidad se ha ampliado a los 11 y 17 bien por fechas de nacimiento, por repetición de curso o por tratarse de alumnos de altas capacidades–. Además, todos los 27 de enero de estos años se ha realizado alguna actividad en relación a la vida de Friedl y el Holocausto. (Fue un 27 de enero de 1945 cuando Auschwitz fue liberada, y por esa razón el 1 de noviembre de 2005 las Naciones Unidas le eligieron como el Día Internacional de Conmemoración en Memoria de las Víctimas del Holocausto. La resolución aprobada 60/7 condena «sin reservas todas las manifestaciones de intolerancia religiosa, incitación, acoso o violencia contra personas o comunidades basadas en el origen étnico o las creencias religiosas, dondequiera que tengan lugar» e insta a los Estados Miembros que elaboren programas educativos «que inculquen a las generaciones futuras las enseñanzas del Holocausto con el fin de prevenir actos de genocidio en el futuro» [El Holocausto y el Programa de divulgación de las Naciones Unidas, 2005]).

Los siguientes trabajos son ejemplos de actividades realizadas como parte de un proyecto o unidad creada específicamente sobre la artista Dicker-Brandeis (y además de atender a los objetivos propuestos en esta tesis, satisfacen los propios del área tanto para la etapa como por ciclos [anexo 15. 46.]), que son incluidos a los de esta investigación con las siglas OGE, para los Objetivos Generales de Etapa, y OEC, para los Objetivos Específicos de Ciclo –añadiendo un “1” para los del primero, y un “2” para los del segundo en aquellas actividades que pueden realizarse en ambos niveles–.

En los últimos años los proyectos colaborativos y temáticos son una realidad en todas las áreas de los centros. Sin duda, la de Dibujo fue pionera en este modo de trabajar que ofrece la posibilidad de aprender en colaboración, investigar sobre acontecimientos concretos, y desarrollar habilidades que son propias de los nuevos tiempos. Si siempre han formado parte de mis clases, en los últimos años se han hecho más presentes al ser especialmente indicados para el aprendizaje de los contenidos del área en los sistemas bilingües (el

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras conocido como CLIL, siglas de Content and Language Integrated Learning). Así la figura de Friedl Dicker-Brandeis puede ser el fundamento de uno de ellos en relación no solo con el propio currículo de Dibujo, sino además, con otros departamentos, como con el Departamento de Historia, de Lengua Española o Lengua Inglesa. Si, no obstante, lo que se realizan son unidades didácticas, la artista sería el hilo conductor para el estudio de los contenidos requeridos por el currículo del área. La temporalización para ambos casos variaría en relación a las actividades a realizar, por lo que la que nosotros indicamos en ese apartado para cada una de ellas se refiere al tiempo orientativo que demandan singularmente.

Las actividades propuestas, asimismo, requieren de la combinación de al menos dos de ellas: la teórica –la presentación de la vida y obra de la artista–, y una práctica. El orden para su combinación es el de introducir primero la parte teórica, a excepción de “Creamos un relato a partir de una obra de arte”.

Tanto la historia de Dicker-Brandeis como su trabajo tienen sentido para todos los niveles de la ESO, por eso ha sido posible realizar las siguientes propuestas en todos ellos, ajustándolas a las edades a partir de la presentación de su biografía.

El trabajo plástico, además, es un camino perfecto para educar en el tema del Holocausto, uno de los objetivos de las actividades, porque, tal y como es señalado por “La Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto” de Yad Vashem:

Es habitual que en el aula se encare el estudio del Holocausto desde un punto de vista histórico; así, el conocimiento y la comprensión de los estudiantes se profundizan mediante la utilización de testimonios de sobrevivientes, debates, películas, libros y otros materiales.

Sin embargo, el maestro puede encontrar que el mundo del arte ofrece a los alumnos un camino más fructífero y accesible para asimilar este tema difícil y complejo. En las aulas, es posible emplear el trabajo plástico y la poesía no solo para transmitirles conocimientos acerca del Holocausto, sino también para esclarecerlos e impulsarlos a desarrollar su propia obra (Elbsy, [s.f.], párr.1-2).

En lo relativo a la evaluación hemos optado por las rúbricas o matrices de evaluación por ser una herramienta cualitativa que, entre otras cosas según Goodrich (2000, 2001), citado por Martín Rojas (2008):

1. Son una poderosa herramienta para el maestro que le permite evaluar de una manera más objetiva, pues los criterios de la medición están explícitos y son conocidos de antemano por todos, no se los puede cambiar arbitrariamente y con ellos se hace la medición a todos los casos sobre los cuales se ofrezca emitir juicios.

2. Promueven expectativas sanas de aprendizaje en los estudiantes pues clarifican cuáles son los objetivos del maestro respecto de un determinado tema o aspecto y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes.
3. Enfocan al profesor para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante.
4. Permiten al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.
5. Permiten que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados, previamente al momento mismo de la evaluación.
6. Aclaran al estudiante cuáles son los criterios que debe utilizar al evaluar su trabajo y el de sus compañeros.
7. Permiten que el estudiante evalúe y haga una revisión final a sus trabajos, antes de entregarlos al profesor.
8. Indican con claridad al estudiante las áreas en las que tiene falencias o deficiencias y con esta información, planear con el maestro los correctivos a aplicar.
9. Proveen al maestro información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.
10. Proporcionan a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar.
11. Reducen al mínimo la subjetividad en la evaluación.
12. Promueven la responsabilidad.
13. Ayudan a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante.
14. Proporcionan criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudiante.
15. Son fáciles de utilizar y de explicar (pp.130-131).

Hay dos tipos de rúbricas, las globales y las analíticas.

1.- La global u holística permite valorar el desempeño global del estudiante sin definir aspectos o procesos concretos de un tema. Los descriptores usados son globales. Se trata de poder graduar los diversos niveles, que serán titulados para que los alumnos puedan reconocer cada nivel.

Sirva la siguiente tabla como ejemplo:

RÚBRICA GLOBAL SOBRE COMPETENCIA TÉCNICA		
PUNTOS	NOMBRE	DESCRIPTOR
0 a 2	Básico / Nivel de inicio / Insuficiente	El/la estudiante no maneja la técnica básicamente, y aunque le permite representar objetos, no son fácilmente reconocibles, y el aspecto final es descuidado y sin control.
3 a 4	Básico-Avanzado / Nivel básico / Deficiente	El/la estudiante maneja básicamente la técnica, lo que le permite representar objetos que son reconocibles, sin embargo el aspecto final es descuidado y sin control técnico.
5 a 6	Intermedio / Nivel Medio / Aceptable	El/la estudiante maneja la técnica con cierta competencia, lo que le permite representar objetos que son reconocibles, y el aspecto final muestra cierto cuidado aunque sin suficiente control técnico.
7 a 8	Intermedio-Avanzado / Sobresaliente	El/la estudiante maneja la técnica con competencia, lo que le permite representar objetos que son perfectamente reconocibles, y el aspecto final muestra cuidado y control técnico.
9 a 10	Avanzado / Nivel de alcance / Nivel superior / Excelente	El/la estudiante maneja la técnica con total competencia, lo que le permite representar perfectamente los objetos, y el aspecto final muestra esmero y total dominio técnico.

Fig.1. Tabla 1, rúbrica global sobre competencia técnica.

2.- La analítica, más compleja, requiere de la definición de cada uno de los criterios que se va a evaluar, ponderándolos y creando descriptores para ellos.

Esta nueva tabla muestra una analítica posible, en relación con la anterior:

RÚBRICA ANALÍTICA SOBRE COMPETENCIA TÉCNICA			
PUNTOS	CRITERIO 1 Conocimiento de la técnica	CRITERIO 2 Uso de la técnica	CRITERIO 3 Aprovechamiento de técnica
0 a 2	El/la estudiante no conoce la técnica básicamente, y aunque le permite representar objetos, no son fácilmente reconocibles, y el aspecto final es descuidado y sin control.	El/la estudiante no utiliza la técnica básicamente, y aunque le permite representar objetos, no son fácilmente reconocibles, y el aspecto final es descuidado y sin control.	El/la estudiante no aprovecha la técnica en absoluto, y aunque le permite representar objetos, no son fácilmente reconocibles, y el aspecto final es descuidado y sin control.
3 a 4	El/la estudiante conoce la técnica básicamente lo que le permite representar objetos que son reconocibles, sin embargo el aspecto final es descuidado y sin control técnico.	El/la estudiante utiliza la técnica básicamente lo que le permite representar objetos que son reconocibles, sin embargo el aspecto final es descuidado y sin control técnico.	El/la estudiante aprovecha básicamente la técnica lo que le permite representar objetos que son reconocibles, sin embargo el aspecto final es descuidado y sin control técnico.

5 a 6	El/la estudiante conoce suficientemente la técnica, lo que le permite representar objetos que son reconocibles, y el aspecto final muestra cierto cuidado aunque sin suficiente control técnico.	El/la estudiante utiliza la técnica con cierta competencia, lo que le permite representar objetos que son reconocibles, y el aspecto final muestra cierto cuidado aunque sin suficiente control técnico.	El/la estudiante maneja aprovecha la técnica, lo que le permite representar objetos que son reconocibles, y el aspecto final muestra cierto cuidado aunque sin suficiente control técnico.
7 a 8		El/la estudiante utiliza la técnica con competencia, lo que le permite representar objetos que son perfectamente reconocibles, y el aspecto final muestra cuidado y control técnico.	El/la estudiante aprovecha la técnica con competencia, lo que le permite representar objetos que son perfectamente reconocibles, y el aspecto final muestra cuidado y control técnico.
9 a 10			El/la estudiante aprovecha la técnica plenamente, lo que le permite representar perfectamente los objetos, y el aspecto final pone de manifiesto esmero y control total de la técnica.

Fig.2. Tabla 2, rúbrica analítica sobre competencia técnica.

La ponderación aquí propuesta sería la siguiente: de un total de un 100% el conocimiento de la técnica es un 60%, –aunque es importante el conocimiento técnico, un uso producto del desconocimiento puede producir unos resultados óptimos–; el uso que de la técnica se realiza se considera de un 80%; y el aprovechamiento se considera el 100% porque en él están implícitos los anteriores criterios.

A partir de ella, si se quiere convertir en nota según nuestro sistema de valoración, sería:

PUNTOS	NOTA
0 a 2	Muy deficiente a Deficiente
6 a 10	Deficiente a Insuficiente
11 a 15	Suficiente a Bien
16 a 20	Bien a Notable
21 a 24	Sobresaliente a Matrícula de Honor o Mención de Honor

Fig.3. Tabla 3, ponderación según sistema de evaluación español.

Pero además están las rúbricas planificadas para los alumnos en un lenguaje que les sea comprensible en esa intención de promover la responsabilidad del estudiante y proporcionarle una retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que debe mejorar.

Los alumnos de todos los niveles trabajan con un “Diario de artista”, *Art Journal*, en el que escriben, dibujan, anotan y crean todo aquello que sucede en el aula y fuera de ella.

Es en este cuaderno, en el que escriben las rúbricas generales.

Así los estudiantes de primer ciclo utilizan la siguiente matriz creada por Seaton (2012) (los alumnos la denominan “The check List” y en inglés corresponde a Creative (unique, detailed, interesting, etc.); Neat (careful, clean, solid, consistant, etc.); Colorful (harmonious, purposeful, balanced, etc.); Complete (Space filled, following assignment, consistant, solid, emphasized, etc.), y que dibujan a su modo. Ellos se ponderan del siguiente modo:



Fig.4. Tres ejemplos de rúbrica según matriz de Seaton (2012) para Primer Ciclo de la ESO.

Y traducen su puntuación según la tabla que se les entrega al principio del curso y que han escrito en su “Diario de artista”:

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Creativo (original, interesante, diferente a lo realizado habitualmente, etc.)	0 a 5 puntos
Presentación (limpio, equilibrado, elaborado, etc.)	0 a 5 puntos
Color (armónico, equilibrado, etc.)	0 a 5 puntos
Completo (he seguido las indicaciones, ordenado, espacios rellenados, etc.)	0 a 5 puntos
SUMA:.....	

Fig.5. Tabla 4, evaluación de la actividad según matriz de Seaton (2012) para Primer Ciclo de la ESO.

Y traducen su puntuación según la tabla que se les entrega al principio del curso y que han escrito en su “Diario de artista”:

PUNTOS (Sobre un máximo de 20)	NOTA
0 a 5	Muy deficiente a Deficiente
6 a 9	Deficiente a Insuficiente
10 a 11	Suficiente a Bien
12 a 17	Bien a Notable
18 a 20	Sobresaliente a Matrícula de Honor

Fig.6. Tabla 5, ponderación según sistema español a partir de matriz de Seaton (2012) para Primer Ciclo de la ESO.

Los de segundo ciclo utilizan la siguiente:

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	Nota
1. Búsqueda y organización de la información.	Recojo información, pero no sé ordenarla ni estructurarla.	1
	Estructuro la información recogida y sé aplicarla al trabajo concreto que realizo.	2
	Comprendo la información y abstraigo los conceptos necesarios para su aplicación en diferentes trabajos.	3
2. Originalidad y creatividad.	Aporto soluciones muy similares a modelos establecidos.	1
	Combino las soluciones de modelos externos con aportaciones propias.	2
	Aporto soluciones personales, invento formas, composiciones y técnicas.	3
3. Destreza en el uso de materiales, técnicas e Instrumentos.	Desconozco el uso de la técnica y manifiesto poca o nula habilidad en el manejo de instrumentos.	1
	Conozco ciertos recursos técnicos pero tengo poca habilidad para ejecutarlos.	2
	Tengo habilidades y conozco la técnica.	3
	Tengo habilidades, conozco la técnica e instrumentos y los utilizo perfectamente	4
4. Corrección en la presentación de los trabajos.	Apenas cuido el material y no me interesa el aspecto de los trabajos realizados	0
	Cuido los materiales y soportes, pero descuido el aspecto final	2
	Mis trabajos son limpios, precisos y ordenados.	3
	Utilizo adecuadamente los materiales y soportes. Consigo un acabado personal y apropiado al propósito del trabajo solicitado.	4
5. Comunicación oral o escrita sobre mi trabajo.	Soy capaz de explicar muy poco o nada sobre mi trabajo.	0
	Explico aspectos globales de mi trabajo, pero no sé analizarlo.	2
	Analizo los elementos de mi trabajo y los expreso con corrección.	4
6. Cumplimiento de las plazos de entrega o puntualidad en la entrega.	No estoy entregando este trabajo en la fecha prevista.	0
	Estoy entregando en plazo.	2
7. Corrección en la ejecución o solución de las actividades.	La solución que aportada es incorrecta.	0
	El trabajo ejecutado contiene algunos errores.	2
	La solución es adecuada.	4
TOTAL		

Fig.7. Tabla 6, rúbrica para Segundo Ciclo de la ESO.

Y traducen su puntuación según la tabla que se les entrega al principio del curso y que han escrito en su “Diario de artista”:

PUNTOS	NOTA
0 a 2	Muy deficiente a Deficiente
6 a 10	Deficiente a Insuficiente
11 a 15	Suficiente a Bien
16 a 20	Bien a Notable
21 a 24	Sobresaliente a Matrícula de Honor o Mención de Honor

Fig.8. Tabla 7, ponderación según sistema español a partir de rúbrica para Segundo Ciclo de la ESO .

Señalar, además, que estas rúbricas han servido para el análisis de los datos recogidos para la investigación realizada.

8.2.1. VIDA Y OBRA DE UNA ARTISTA SINGULAR: FRIEDL DICKER-BRANDEIS (1898-1944)

FRIEDL DICKER-BRANDEIS (1898-1940)

Esta actividad puede llevarse a cabo con el departamento de Historia. En ese caso la profundización en el análisis del contexto histórico será mayor.

NIVEL

Primer y Segundo Ciclo.



Fig.1. Friedl Dicker-Brandeis.

OBJETIVOS

Generales

- Divulgar a los alumnos la vida y obra de la artista Friedl Dicker-Brandeis.
- Enseñar el Holocausto en el currículo de la Educación Plástica y Visual.
- Percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales. (OGE)
- Apreciar el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación y mejora. (OGE)
- Respetar y apreciar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios y criterios personales que le permitan actuar con iniciativa. (OGE)
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales. (OGE)
- Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, superar inhibiciones y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal. (OGE).

Específicos

- Reconocer la valía artística y pedagógica de la artista Friedl Dicker-Brandeis.
- Mostrar al valor de la cultura y de la educación para el desarrollo personal y colectivo de los seres humanos.
- Advertir que el amor y la solidaridad humana no requiere de personalidades excepcionales, sino de actuaciones en dirección al bien común.
- Promover, preservar y perpetuar la tolerancia y la cultura democrática.
- Desarrollar la empatía.
- Apreciar lo que de valioso ofrece el arte al hombre.

- Facilitar a los alumnos la comprensión del simbolismo de las pinturas infantiles.
- Ampliar los conocimientos y el vocabulario relativos a los instrumentos y trazados técnicos, y a técnicas plásticas de color y texturas. (OEC1)
- Relacionar los conocimientos aprendidos con contenidos de otras áreas. (OEC1)
- Valorar e interpretar los diferentes lenguajes visuales que se producen actualmente, adoptando una actitud analítica y con capacidad crítica ante ellos. (OEC2)
- Valorar el estudio de la naturaleza y sus leyes como fuente de conocimiento plástico. (OEC2)

METODOLOGÍA

Se presenta la vida de la artista Friedl Dicker-Brandeis con una explicación verbal apoyada en una proyección con texto e imágenes preparada por la profesora o profesor sobre su vida y trabajo. Se destacará cómo el arte ayuda a las personas a expresar sus emociones, a profundizar en el sentido de la identidad, y a conocer el mundo tanto interno como externo de quien lo practica, y ajustándose el contenido al nivel que se transmita.

Una vez finalizada la presentación se crean grupos de 4 o 5 personas para que sus componentes debatan sobre las preguntas que se les entregará en una ficha en relación a la presentación anterior, para terminar con una exposición de las conclusiones de cada grupo al grupo general. La profesora anotará las conclusiones en la pizarra.

Por último, los estudiantes escribirán una redacción sobre la vida de Friedl Dicker-Brandeis.

MATERIALES

- Pizarra.
- Pantalla de proyección/pizarra digital.
- Presentación en formato digital.
- Proyector.
- Ordenador o tableta.
- Cuaderno para tomar apuntes.
- Bolígrafo.
- Ficha. (Anexo 15.47.).
- Biografía. (Anexo 15.55.)

TEMPORALIZACIÓN

Una clase completa de 55 minutos, y 20 minutos de otra para la exposición de los resultados.

8.2.2. EL ARTE ME LIBERA

8.2.2.1. ASÍ SOY AHORA: UNA CAJA DIFERENTE

YO AHORA: UNA CAJA DIFERENTE

NIVEL

Segundo Ciclo.



Fig.1. Así soy ahora. Técnica mixta sobre caja de cartón, 45 x 20 cm. IES Las Rozas 1, 2009-2010. 4º ESO

OBJETIVOS

Generales

- Favorecer la construcción de la identidad.
- Desarrollar la empatía.
- Estimular la confianza en la capacidad creativa y plástica.
- Desarrollar la autoestima a través de la creación artística.
- Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, superar inhibiciones y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal. (OEG)
- Planificar, individual o conjuntamente, las fases del proceso de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisar al acabar cada una de las fases. (OEG)

Específicos

- Mostrar al valor de la cultura para el desarrollo personal y colectivo de los seres humanos.
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales. (OGE)
- Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la investigación con diversas técnicas plásticas y visuales, valorando el esfuerzo de superación que supone el proceso creativo. (OEG)
- Expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación. (OEG)
- Respetar y apreciar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios y criterios personales que le permitan actuar con iniciativa.(OEG)
- Conocer diferentes técnicas y soportes plásticos y experimentar con su aplicación práctica. (OEC).

METODOLOGÍA

A partir del testimonio de la sobreviviente Edna Amit en referencia a su experiencia con el nacionalsocialismo y con Friedl —«todos nos metieron en cajas, ella nos sacó de ellas» (Makarova, 2001, p.199) —, se cita el testimonio de esta adolescente sobre cómo el arte les liberó de las “cajas” en las que se les había metido, impidiendo que fueran libres.

Tras invitar a los alumnos/as, por un lado, a reflexionar sobre cómo y cuándo las circunstancias les han hecho sentirse en cajas, y por otro a explorar sus identidades, se les pide que lo expresen dentro de unas cajas de tamaño y material elegidos por ellos.

Una vez finalizadas, cada participante firmará su obra, la titulará y escribirá aquello que ha querido representar.

Para acabar la actividad se ponen en el centro de la clase y se presentan al resto de compañeros. Cada alumno/a



Fig.2. Así soy ahora. Técnica mixta sobre caja de cartón, 60 x 35 cm. IES Las Rozas 1, 2009-2010. 4º ESO.



Fig.3. Así soy ahora. Técnica mixta sobre cajas de cartón. IES Las Canteras, 2004-2005. 3º ESO.

recibe una “tarjeta cumplido” de parte de un compañero sobre su trabajo. El modo de elegir quién entrega la tarjeta a quién puede realizarse de múltiples formas: por orden de lista, por elección de los propios alumnos/as, por sorteo, etc. Lo importante es que al final todos/as hayan recibido una tarjeta con una opinión positiva sobre su trabajo.

Estas tarjetas, preparadas por cada uno/a de los/as estudiantes al

inicio del curso en su “Diario de artista”, se entregan en actividades como ésta en las que expresan y manifiestan algo de ellos/as. Los/as demás las acogen con respeto y atención. (Anexo 15. 48.).



Fig.4. Así soy ahora. Técnica mixta sobre caja de cartón, 35 x 20 cm. IES Las Rozas 1, 2009-2010. 4º ESO.



Fig.5. Así soy ahora. Técnica mixta sobre caja de cartón, 35 x 20 cm. IES Las Rozas 1, 2009-2010. 4º ESO.



Fig.6. Así soy ahora. Técnica mixta sobre caja de cartón, 60 x 35 cm. IES Las Rozas 1, 2009-2010. 4º ESO.



Fig.7. Así soy ahora. Técnica mixta sobre caja de cartón, 35 x 35 cm. IES Las Rozas 1, 2009-2010. 4º ESO.



Fig.8. Así soy ahora. Técnica mixta sobre cajas de cartón y metal de diferentes tamaños. IES Las Canteras, 2004-2005. 3º ESO.

MATERIALES

- Cajas
- Pegamento
- Tijeras
- Materiales diversos que necesiten para la construcción de sus obras.

TEMPORALIZACIÓN

Tres clases de 55 minutos.

EVALUACIÓN

De corte cualitativo a partir de la valoración de una rúbrica cuyos criterios se basan en los objetivos expuestos: refleja, y comunica sus experiencias y sentimientos; se expresa creativamente; respeta y aprecia las obras de sus compañeros; planifica las fases del proceso de realización de una obra y/o experimenta con técnicas y soportes.

8.2.2.2. UN MAPA CORPORAL

Esta actividad repite el nivel, objetivos, temporalización y evaluación que la anterior, motivo por el que no se vuelven a presentar.

UN MAPA CORPORAL

METODOLOGÍA

Un mapa corporal es una representación que une la experiencia del propio cuerpo y la expresión plástica, lo que permite trabajar de un modo muy especial el tema de la identidad.

Como las siluetas que se generan pueden ser recortadas y pegadas en paredes, sugiere libertad y nos sirve como metáfora de la que el arte ofreció a los adolescentes de Terezín.



Fig.2. Siluetas en el pasillo. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO Diversificación.

Se reflexiona con los alumnos/as sobre la experiencia corporal que vivieron los niños y jóvenes del gueto, y en cómo sienten ellos/as que es su identidad actual.

Se pide a los estudiantes que se organicen por parejas. Uno de ellos se coloca tumbado en la postura que mejor simboliza el aspecto de su identidad que quiere representar.

El compañero o compañera traza su contorno lo más fielmente posible. Se incorpora, y quien estaba tumbado/a dibuja ahora a quien le dibujó, que se tumba a su vez.

Al terminar cada cual recorta el papel continuo con su silueta para poder trabajar el dintorno con comodidad.

Se rellena el interior con imágenes, símbolos, colores, etc. que les representen utilizando una técnica mixta. Cuando finalizan, recortan las siluetas y eligen el lugar en el que colocarlas.

Adjuntan un título para ellas y escriben aquello que han querido representar.

Una vez colocadas las siluetas por la clase o pasillos del centro, se presentan al resto de compañeros/as. Cada alumno/a recibirá una “tarjeta cumplido” de parte de un compañero/a de la clase sobre su trabajo. El modo de elegir quién entrega la tarjeta a quién puede realizarse de múltiples formas: por orden de lista, por elección de los propios alumnos/as, por sorteo, etc. Lo importante es que al final todos/as hayan recibido una tarjeta con una opinión positiva sobre su trabajo.

Estas tarjetas, preparadas por cada uno/a de los/as estudiantes al inicio del curso en su “Diario de artista”, se entregan en actividades como ésta en las que expresan y manifiestan algo de ellos/as. Los/as demás las acogen con respeto y atención. (Anexo 15. 48.)

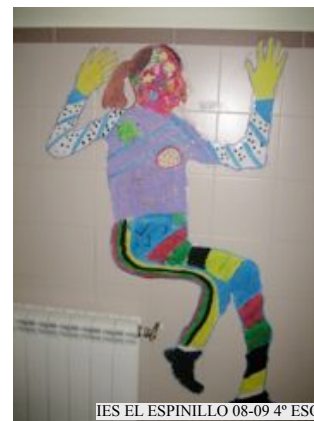


Fig.1. Chica feliz. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO Diversificación.



Fig.3. De camino. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO, Diversificación.



Fig.4. Pirata y Atado de pies y manos. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO, Diversificación.



Fig.5. Peligro. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO, Diversificación.



Fig.6. Hasta el infinito y más allá. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO, Diversificación.



Fig.7. Enamorada. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO, Diversificación.



Fig.8. ¡Yupi!. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO, Diversificación.

MATERIALES

- Papel continuo.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Materiales diversos que se necesitan para rellenar las siluetas: revistas, papeles de colores, pinturas, etc.

8.2.3. ¿Y TÚ QUÉ VES DENTRO DE LAS VALLAS?

DIBUJO LO QUE VEO

NIVEL

Primer y Segundo Ciclo.



Fig.1. Jardín del centro. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.

OBJETIVOS

Generales

- Percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales. (OGE)
- Estimular la confianza en la capacidad creativa y plástica.
- Desarrollar la autoestima a través de la creación artística.
- Expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación. (OGE)
- Planificar, individual o conjuntamente, las fases del proceso de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisar al acabar cada una de las fases. (OGE)

Específicos

- Enseñar empatía estética según la metodología de la artista a partir del dibujo del natural.
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales. (OGE)
- Conocer, identificar y utilizar expresivamente los elementos visuales básicos. (OEC1)
- Reconocer los distintos sistemas de representación y aplicar estos conocimientos en ejercicios de comprensión espacial. (OEC1) –en caso de realizarse la actividad tras el estudio de la perspectiva cónica–.
- Conocer el concepto de forma y los factores que hacen posible su correcta percepción. (OEC1)
- Identificar las diferentes relaciones posibles entre formas y la capacidad expresiva de cada una de ellas. (OEC1)
- Emplear adecuadamente los elementos configurativos de línea y textura en las composiciones plásticas. (OEC2)
- Valorar el estudio de la naturaleza y sus leyes como fuente de conocimiento plástico. (OEC2) –en el caso de dibujar objetos naturales–.

METODOLOGÍA



Fig.2. Ciprés. Rotulador negro sobre papel, DIN A-4. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO

Tomando como ejemplo las propuestas de Friedl en las que los adolescentes de Terezín dibujaban a partir del natural paisajes, personas y objetos, tal y como se haría en un estudio (relación estética, que no testimonial), los alumnos se centrarán en la idea de "dibujar lo que veo" tal como la artista enseñó: mirando el mundo exterior para representarlo como se ve, atendiendo a las formas, los ritmos, proporciones, texturas, etc., esto es, los elementos básicos de la plástica para captar su esencia. El color, como en la mayoría de los trabajos de los niños del gueto, no es primordial, sino que se hará énfasis en la línea.

Para esta actividad, se saldrá fuera del aula y se buscará, a ser posible, un espacio dentro del recinto escolar para crear escenas de un modo

individual.

Cuando terminen de dibujar, se les pide que trabajen en parejas sobre sus trabajos según un protocolo ofrecido por la profesora. (Anexo 15. 49.).



Fig.3. Catalpa. Rotulador negro sobre papel, DIN A-4. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO.



Fig.4. Jardín del centro y caseta. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.5. Jardín del centro y camino de granito. Lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.6. Jardín del centro con banco. Lápidas de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.7. Jardín del centro y aparcamiento. Lápidas de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.8. Jardín del centro y compañero dibujando. Rotuladores y lápidas de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.

MATERIALES

- Block de dibujo.
- Lápidas.
- Rotuladores de colores.
- Lápidas de colores.
- Goma de borrar.
- Ficha de análisis.

TEMPORALIZACIÓN

Dos o tres clases de 55 minutos.

EVALUACIÓN

De corte cualitativo a partir de la valoración de una rúbrica cuyos criterios se basan en los objetivos expuestos: percibe e interpreta las formas de su entorno; es sensible a las cualidades plásticas y estéticas del entorno; expresa creativamente lo que con un uso adecuado de la sintaxis plástica; planifica las fases del proceso de realización de la obra; conoce, identifica y utiliza expresivamente los elementos visuales básicos (OEC1); utiliza adecuadamente la perspectiva cónica; aprovecha la capacidad expresiva de las formas (OEC1); emplea adecuadamente los elementos configurativos de línea y textura (OEC2) y/o valorar el estudio de la naturaleza y sus leyes como fuente de conocimiento plástico (OEC2).

8.2.4. ANALIZA/INTERPRETA UNA OBRA DE ARTE

8.2.4.1. ANÁLISIS COMPOSITIVO DE “EL GRITO” DE MUNCH

HAGAMOS UN COLLAGE: “EL CRITO” DE MUNCH

NIVEL

Primer Ciclo.



Fig.1. Munch. El grito, 1893. Óleo, temple y pastel sobre cartón, 91 x 74 cm.
Galería Nacional, Oslo.

OBJETIVOS

Generales

- Estimular la confianza en la capacidad creativa y plástica.
- Desarrollar la autoestima a través la creación artística.
- Expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación. (OGE)
- Apreciar el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación y mejora. (OGE)
- Respetar y apreciar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios y criterios personales que le permitan actuar con iniciativa. (OGE)
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales. (OGE)
- Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la investigación con diversas técnicas plásticas y visuales, valorando el esfuerzo de superación que supone el proceso creativo. (OGE)
- Planificar, individual o conjuntamente, las fases del proceso de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisar al acabar cada una de las fases. (OGE)

Específicos

- Observar y analizar una obra de la historia del arte en sus usos de los elementos artísticos en relación al pensamiento de la época en que fue realizada.
- Apreciar la determinación de los niños de Terezín que en situación tan difíciles seguían aprendiendo.

- Desarrollar la empatía.
- Reconocer las limitaciones de los recursos plásticos utilizados por los niños y adolescentes de Terezín.
- Comprender los elementos básicos que intervienen en el proceso de comunicación visual. (OEC)
- Elaborar información completa y coherente a partir de las imágenes artísticas y de los estímulos visuales del entorno. (OEC)

METODOLOGÍA

En esta actividad los estudiantes se centrarán en la técnica del collage utilizada en Terezín (se explica que tenían que usar documentos y papel cortado con colores limitados) para analizar las obras de los grandes maestros, para lo cual se les mostrará algunas fotografías del original y la interpretación realizadas en las clases de la artista, explicando el proceso y análisis de ambas –original y estudios– y cómo la artista llevó libros de arte a su internamiento.

Una vez apreciadas las creaciones infantiles, se pide a los alumnos que en grupos de 4 analicen la obra según una ficha que les será entregada para su estudio. (Anexo 15.50.).

Se presentan las conclusiones al grupo general y la profesora explica la obra plástica e históricamente, tras lo cual les propone la realización individual de un collage a partir de la obra de Munch “El grito”, con una paleta limitada acorde a los colores de la obra.



Fig.2. El grito. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.3. El grito. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.

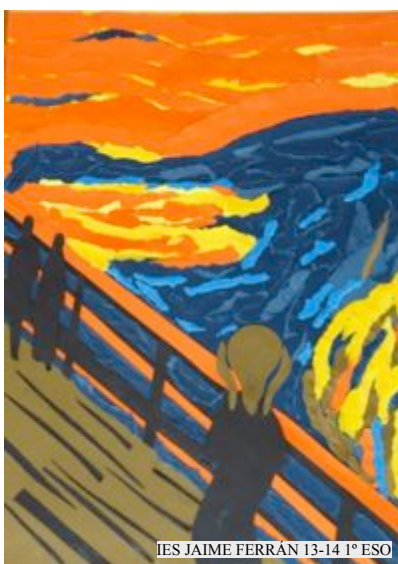


Fig.4. El grito. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.5. El grito. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.6. El grito. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.7. El grito. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.8. El grito. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.

MATERIALES

- Presentación de reproducciones de obras originales y sus correspondientes interpretaciones en collage de Terezín.
- Reproducción de “El grito” de Munch.
- Papeles de colores.
- Pegamento.
- Block de dibujo.
- Tijeras.

TEMPORALIZACIÓN

Tres a cuatro clases de 55 minutos.

EVALUACIÓN

De corte cualitativo a partir de la valoración de una rúbrica cuyos criterios se basan en los objetivos expuestos: se expresa con actitud creativa utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación; aprecia el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante de un patrimonio cultural; se relaciona con otras personas y participa en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia; aprovecha la técnica del collage; planificar, individual o conjuntamente, las fases del proceso de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisar al acabar cada una de las fases; analizar correctamente una obra artística y/o comprender los elementos básicos que intervienen en el proceso de comunicación visual.

8.2.4.2. INTERPRETACIÓN DE “BRETONAS” DE GAUGUIN

UNOS BRETONES EN LA SIERRA MADRILEÑA: “ EL BAILES DE LAS NIÑAS BRETONAS” Y DE GAUGUIN

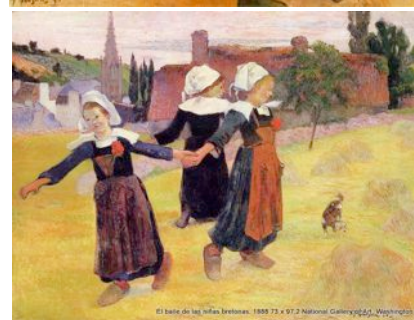
NIVEL

Segundo Ciclo.

Fig.1. Gauguin. Campesinas bretonas, 1894. Óleo sobre lienzo, 66 x 92 cm. Museo d'Orsay.



Fig.2. Gauguin. El baile de las niñas bretonas, 1888. Óleo sobre lienzo, 73 x 97,2 cm. Galería Nacional, Washington



OBJETIVOS

Generales

- Estimular la confianza en la capacidad creativa y plástica. Desarrollar la autoestima a través de la creación artística.
- Expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación. (OGE)
- Apreciar el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación y mejora. (OGE)
- Respetar y apreciar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios y criterios personales que le permitan actuar con iniciativa. (OGE)
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales. (OGE)
- Planificar, individual o conjuntamente, las fases del proceso de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisar al acabar cada una de las fases. (OGE)

Específicos

- Aprender los diferentes esquemas compositivos.
- Observar y analizar una obra de la historia del arte en sus usos de los elementos artísticos en relación al pensamiento de la época en que fue realizada.

- Aprender la determinación de los niños de Terezín que en situación tan difíciles seguían aprendiendo.
- Desarrollar la empatía estética.
- Aprender las posibilidades expresivas que ofrece la utilización consciente del color. (OEC)
- Conocer diferentes técnicas y soportes plásticos y experimentar con su aplicación práctica. (OEC)

METODOLOGÍA

En esta actividad se muestra cómo se analizaban a los grandes maestros en las clases de Friedl, para lo cual se muestra a los alumnos fotografías de la obra original y las interpretaciones realizadas en sus clases. Se explica el proceso y análisis de ambas –original y estudios– y cómo la artista llevó libros de arte a su internamiento.

Una vez apreciadas las creaciones infantiles, se muestran las obras de Gauguin “El baile de las niñas bretonas” y “Campesinas bretonas”, y se pide a los/as alumnos/as que en grupos de 4 elijan una de ellas y la



Fig.4. Composición realizada en pareja a partir de “Campesinas bretonas” de Gauguin. Témpera y collage sobre papel, DIN A-3. IES Las Canteras, 2004-2005. 3º ESO Diversificación.

obra, el esquema compositivo utilizado, el uso del color y la interpretación del espacio.



Fig.3. Composición realizada en pareja a partir de “El baile de las niñas bretonas” de Gauguin.

Témpera y collage sobre papel, DIN A-3. IES Las Canteras, 2004-2005. 3º ESO Diversificación.

analicen según una ficha que se les entregará para su estudio (anexo 15. 51.).

Se presentan las conclusiones al grupo general y la profesora o profesor explica las dos obras plástica e históricamente, tras lo cual propone la realización de un ejercicio de reconstrucción por parejas, en el que manteniendo las figuras a partir de su contorno, entregado para ser recortadas y pintadas, se las sitúe en otros escenarios relacionados con el entorno en el que viven, cuidando la composición y el uso del color. Al finalizar titularán su pintura. Por último se muestran los trabajos y las parejas cuentan el proceso de creación de la



Fig.5 y 6. Composición realizada en pareja a partir de “El baile de las niñas bretonas” de Gauguin. Témpera y collage sobre papel, DIN A-3. IES Las Canteras, 2004-2005. 3º ESO Diversificación.



Fig.7 y 8. Composición realizada en pareja a partir de “Campeñinas bretonas” de Gauguin. Témpera y collage sobre papel, DIN A-3. IES Las Canteras, 2004-2005. 3º ESO Diversificación.

MATERIALES

- Presentación de reproducciones de originales y sus respectivas interpretaciones en collage de Terezín.
- Reproducción de “El corro de las pequeñas bretonas” de Gauguin.
- Papel resistente al agua.
- Témpera.
- Pinceles.
- Plato y vaso de plástico.
- Papeles para secar o trapos.
- Agua.
- Lápiz.
- Goma de borrar.

TEMPORALIZACIÓN

Cuatro o cinco clases de 55 minutos.

EVALUACIÓN

De corte cualitativo a partir de la valoración de una rúbrica cuyos criterios se basan en los objetivos expuestos: se expresa con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación; apreciar el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante de un patrimonio cultural; respetar y apreciar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio; se relaciona con otras personas y participa en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia; aprovecha la técnica de la témpera; planifica las fases del proceso de realización de una obra; compone adecuadamente y/o aprecia las posibilidades expresivas que ofrece la utilización consciente del color.

8.2.5. ERAN CHICOS Y CHICAS COMO YO

Esta actividad se puede hacer en los dos ciclos. Aquí se muestra la realizada en 1ºESO. En caso de llevarla a cabo en 3º o 4º de la ESO se elegirá un poema más acorde con su edad, variando alguno de los objetivos específicos.

Asimismo es una actividad posible de realizarse con el departamento de Lengua (e Inglés si se realiza en un centro bilingüe). En ese caso la profundización en el análisis del texto será mayor.

NO HE VISTO MARIPOSAS POR AQUÍ

NIVEL

Primer Ciclo.

Fig.1. No he visto mariposas por aquí. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



OBJETIVOS

Generales

- Favorecer la construcción de la identidad.
- Desarrollar la empatía.
- Favorecer la comprensión y articulación de las emociones por el arte.
- Estimular la confianza en la capacidad creativa y plástica.
- Desarrollar la autoestima a través de la creación artística.
- Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, superar inhibiciones y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal. (OGE)
- Comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, eligiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de sus necesidades de comunicación. (OGE)
- Expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación. (OGE)

Específicos

- Analizar símiles y metáforas tanto visuales como escritas.
- Analizar los poemas y las pinturas de Terezín para explorar las conexiones entre la interpretación literaria y la pictórica.
- Apreciar el lenguaje poético para transmitir, en este caso, emociones y la propia identidad a través de palabras.
- Crear una imagen a partir de un texto.
- Introducir algunas obras y poemas realizados por los niños de Terezín.
- Relacionar los conocimientos aprendidos con contenidos de otras áreas. (OEC)

- Conocer, identificar y utilizar expresivamente los elementos visuales básicos. (OEC)

METODOLOGÍA

Se explica a los/as alumnos/as cómo los adolescentes de Terezín escribían en la revista “Vedem” sobre lo que vivían cotidianamente, lo que imaginaban, sus emociones y reflexiones, – manifestando su identidad en definitiva– ilustrando la explicación con imágenes de los chicos y chicas, sus textos y dibujos, enfatizando en cómo las obras plásticas y poemas ponen de manifiesto sus identidades. Es una buena ocasión para introducir la figura del joven artista Petr Ginz (1928-1944).

A partir de la lectura del poema “La mariposa” de Pavel Friedmann (1921-1942), y siguiendo con la técnica de Friedl de contar un relato y que sus alumnos lo ilustraran con aquello que había sido repetido o nombrado varias veces, se les realiza tres lecturas seguidas del poema.

La primera es para acercarse al texto y su significado. La segunda para discutir en grupos de cuatro su interpretación, cómo sería el chico que escribió el poema, cómo era la situación que vivían, qué representa la mariposa para ellos, etc.

Tras la discusión exponen sus conclusiones al gran grupo. La tercera para escribir las palabras que se repiten en el texto y que necesariamente habrán de ser representadas en su obra.

Una vez leído, cada alumno/a realizará la ilustración del poema según las condiciones anteriormente citadas en técnica libre, y en la presentación al grupo contarán el modo en que la imagen creada muestra su propia identidad.



Fig.2. No he visto mariposas por aquí. Acuarela sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.3. No he visto mariposas por aquí. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.4. No he visto mariposas por aquí. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.5. No he visto mariposas por aquí. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.6. No he visto mariposas por aquí. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.7. No he visto mariposas por aquí. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.8. No he visto mariposas por aquí. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.

MATERIALES

- Textos e imágenes de la revista “Vedem”.
- Poema “La mariposa”. (Anexo 15. 27.)
- Block de dibujo.
- Material de dibujo y pintura (acuarelas, rotuladores, ceras, etc.)
- Cuaderno.
- Bolígrafo.

TEMPORALIZACIÓN

Dos a tres clases de 55 minutos.

EVALUACIÓN

De corte cualitativo a partir de la valoración de una rúbrica cuyos criterios se basan en los objetivos expuestos: muestra empatía con el autor del poema; se expresa creativamente; analiza símiles y metáforas tanto visuales como escritas y/o conoce, identifica y utiliza expresivamente los elementos visuales básicos.

8.2.6. UN RECUERDO FELIZ

MI RECUERDO FELIZ«

NIVEL

Primer y Segundo ciclo.

Fig.1. El día que gané en natación. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



OBJETIVOS

Generales

- Estimular la confianza en la capacidad creativa y plástica.
- Desarrollar la autoestima a través de la creación artística.
- Expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación. (OGE)
- Comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, eligiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de sus necesidades de comunicación. (OGE)
- Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, superar inhibiciones y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal. (OGE)
- Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la investigación con diversas técnicas plásticas y visuales, valorando el esfuerzo de superación que supone el proceso creativo. (OGE)
- Planificar, individual o conjuntamente, las fases del proceso de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisar al acabar cada una de las fases. (OGE)
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales. (OGE)

Específicos

- Reflejar, comunicar y construir experiencias a través de la creación de obras plásticas.
- Favorecer la comprensión y articulación de las emociones por el arte.
- Reflexionar sobre la propia identidad y representarla simbólica y plásticamente.
- Conocer, identificar y utilizar expresivamente los elementos visuales básicos. (OEC1)
- Emplear adecuadamente los elementos configurativos de línea y textura en las composiciones plásticas. (OEC2)
- Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la utilización consciente del color. (OEC2)
- Conocer diferentes técnicas y soportes plásticos y experimentar con su aplicación práctica. (OEC2).

METODOLOGÍA



Fig.2. Cuando toqué mi primera canción flamenca. Collage sobre papel, DIN A-3. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO.

Se explica a los/as alumnos/as los actos de deshumanización a los que fueron sometidos los judíos en la Europa nazi, y se proyectan imágenes de niños y jóvenes de sus vidas antes de las Leyes de Núremberg de 1933.

Mientras se les muestra imágenes de los trabajos infantiles, se explica el modo en que Friedl mantuvo la identidad de aquellos en un espacio pensado para degradarlos humanamente, haciéndoles recordar y dibujar los momentos felices que habían vivido antes del nazismo, para que no se identificaran con la realidad que vivían y el pensamiento de sus verdugos.

Tras esta presentación, se invita a los/as alumnos/as a que

en grupos de 4 compartan con sus compañeros/as un recuerdo feliz; que lo narren y describan con la mayor cantidad de datos posibles: espacio, temperatura, olores, caras, colores, etc. A partir de ese recuerdo se les pide que lo representen individualmente con técnica libre. Al finalizar, la titularán y escribirán unos párrafos por la parte de atrás sobre su recuerdo.



Fig.3. Cuando empecé a salir con D. Lápidos de color sobre papel de color, DIN A-3. IES El Espinillo, 2008-2009. 4º ESO.



Fig.4. El día en que mis padres me llevaron a ver a Alan Malikian. Lápidos de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.5. El día en que en México ayudé a las tortugas a llegar al mar. Lápidos de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.6. Cuando me regalaron mi caballo. Rotuladores de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.7. Un día que estaba muy triste y salí al campo a pasear con mi madre. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.8. Cuando fui con mis amigos al parque de atracciones. Lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.9. El día en que nació mi hermana Noa. Rotulador negro y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.10. Mi día favorito fue el día en que vi nacer a mi hermano. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.

MATERIALES

- Block de dibujo.
- Material de dibujo y pintura.
- Bolígrafo.

TEMPORALIZACIÓN

Dos a tres clases de 55 minutos.

EVALUACIÓN

De corte cualitativo a partir de la valoración de una rúbrica cuyos criterios se basan en los objetivos expuestos: se expresa creativamente; se expresa por escrito con corrección; planifica y analiza las fases del proceso de creación; se relaciona con tolerancia y participa con flexibilidad en la actividad grupal; refleja y comunica experiencias a través de la creación de obras plásticas; reflexiona sobre la propia identidad y la representa simbólica y plásticamente; conocer, identifica y utiliza expresivamente los elementos visuales básicos (OEC1); emplea adecuadamente los elementos configurativos de línea y textura en las composiciones plásticas (OEC2); aprecia las posibilidades expresivas que ofrece la utilización consciente del color. (OEC2) y/o conoce diferentes técnicas y soportes plásticos y experimenta con su aplicación práctica (OEC2).

8.2.7. 27 DE ENERO, DÍA INTERNACIONAL DE CONMEMORACIÓN DE LAS VÍCTIMAS DEL HOLOCAUSTO

Presentamos brevemente algunas de las propuestas organizadas para el día 27 de enero. Todas ellas podrían ser realizadas de un modo similar a las presentadas anteriormente dentro de proyectos o unidades.

8.2.7.1. MANOS BUENAS/MALAS MANOS

“Manos buenas/malas manos” es la actividad planteada a partir del testimonio de la superviviente Nora Gaon (2012) en la que narró lo que significó para ella haber caído en “unas manos malas” en el campo de concentración de Auschwitz, y cómo, tras la liberación del campo, pasó a unas “buenas” –los términos de buenas y malas manos fueron utilizados literalmente por ella para expresar su experiencia–. Contó cómo tras llegar a Suecia después de la liberación del campo de exterminio, y que una mujer le desnudara y aseara en una ducha caliente, volvió a recuperar su humanidad perdida; un restablecimiento que llegó de las “buenas manos” de una mujer que la lavó delicadamente. Una recuperación que lo fue a través del cuerpo.

A partir de este relato, se propuso a los alumnos que meditaran tanto sobre aquellas experiencias que les habían hecho sentir que se hallaban o “en buenas manos” o “en malas manos”, y en las que ellos habían ayudado o afligido dolor/malestar a otros o a sí mismos. Para ello representaron lo reflexionado simbólicamente sobre las siluetas de sus manos recortadas en cartulina.



Fig.1. Manos buenas/malas manos. Rotuladores de colores sobre papel, DIN A-3. IES Las Rozas 1, 2010-2011. 3º ESO.



Fig.2. Manos buenas/malas manos. Rotuladores de colores sobre papel, DIN A-3. IES Las Rozas 1, 2010-2011. 3º ESO.



Fig.3. Manos buenas/malas manos. Rotuladores de colores sobre papel, DIN A-3. IES Las Rozas 1, 2010-2011. 3º ESO.



Fig.4. Manos buenas/malas manos. Bolígrafo, rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-3. IES Las Rozas 1, 2010-2011. 3º ESO.



Fig.5. Manos buenas/malas manos. Bolígrafo, rotuladores y lápices de colores, DIN A-3. IES Las Rozas 1, 2010-2011. 3º ESO.

8.2.7.2. EL ÁRBOL DE LA VIDA DE FRIEDL



Fig.1. Árbol de la vida de Friedl. Collage sobre papel continuo, 190 cm de alto. IES Las Rozas 1, 2010-2011. 1º ESO.

“El árbol de la vida de Friedl” es un árbol realizado con collage, de papeles pintados por el mismo grupo que lo crea, sobre papel continuo a un tamaño aproximado de un 1,90 cm. El tronco representa la vida de Friedl, las raíces su legado artístico, pedagógico y terapéutico, y la copa sus obras. Se trata de un trabajo cooperativo que tras la realización se cuelga en la clase para que les acompañe durante un tiempo. Habitualmente lo hemos colocado en la puerta del aula de plástica o en algún lugar bien visible para la comunidad educativa. (Uno de esos árboles se mostró en las fotos de la exposición de los niños de Terezín).

8.2.7.3. EXPOSICIÓN SOBRE LAS CLASES DE DIBUJO DE FRIEDL DICKER-BRANDEIS EN TEREZÍN (1942-1944)

La “Exposición sobre las clases de dibujo de Friedl Dicker-Brandeis en Terezín (1942-1944)” realizada en el IES Las Rozas 1 para conmemorar el Día de la Paz, mostraba en un espacio íntimo, pero bien visible del centro –al lado y debajo de una escalera–, una recreación de una habitación del gueto, obras de los niños, la biografía de Friedl Dicker-Brandeis y un árbol de la vida de la artista.

Todos los grupos del centro visitaron la exposición que fue explicada detenidamente. Una película creada para la ocasión fue presentada para los alumnos de Segundo Ciclo y Bachillerato. La instalación permaneció durante un mes. Doña Noemí Martínez, tutora de esta tesis, diversas autoridades de la Comunidad de Madrid y el ayuntamiento de Las Rozas la visitaron, difundida por el director del centro, D. Emilio Torres Marín, quien siempre apoyó incondicionalmente todas las propuestas sobre la artista en él.



Fig.1. De derecha a izquierda: Biografía de Friedl, árbol de su vida, habitación y dibujos infantiles (parte derecha de la exposición). Pintura sobre papel continuo, cartón, madera y objetos diversos. IES Las Rozas 1, 2010-2011.



Fig.2. De derecha a izquierda: Árbol de la vida de Friedl, dibujos infantiles, y habitación con litera. Pintura sobre papel continuo, cartón, madera y objetos diversos. IES Las Rozas 1, 2010-2011.



Fig.3. Dibujos infantiles y menorá (parte frontal e izquierda de la exposición). Reproducciones impresas y lámpara eléctrica. IES Las Rozas 1, 2010-2011.



Fig.4. Detalle de la litera. Pintura sobre papel continuo, cartón, madera y objetos diversos. IES Las Rozas 1, 2010-2011.

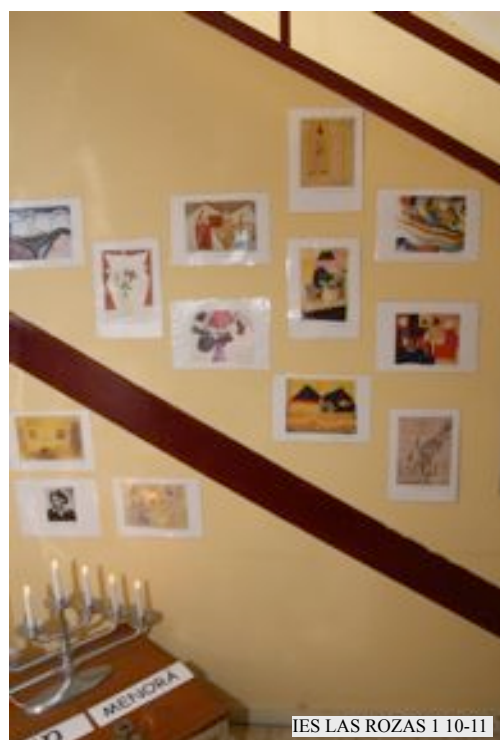


Fig.5. Dibujos infantiles y menorá (parte izquierda de la exposición). Reproducciones impresas y lámpara eléctrica. IES Las Rozas 1, 2010-2011.



Fig. 6. Vista general de la exposición. IES Las Rozas 1, 2010-2011.



Fig. 7. Dibujos infantiles y menorá (parte frontal e izquierda de la exposición). Reproducciones impresas y lámpara eléctrica. IES Las Rozas 1, 2010-2011.



Fig. 8. Raquel Pérez presenta la exposición a diversas autoridades del ayuntamiento de Las Rozas. En primer plano, de espaldas, el director del centro, D. Emilio Torres. IES Las Rozas 1, 2010-2011.

8.2.7.5. ¿Y TÚ QUÉ IMAGINAS?

“¿Y tú qué imaginas?” propuso a la recreación de una historia a partir de unas obras de Dicker-Brandeis que se entregaron impresas a los/as alumnos/as sin explicarles el contexto en que fueron realizadas. Se les invitó a que crearan, a partir de ellas, una obra y una historia. Las pinturas proporcionadas fueron “Dama en el coche”, “Retrato de un niño” y “Vista de Terezín”. Solo al finalizar sus creaciones se les contó la historia de las obras de Friedl Dicker-Brandeis.

La actividad fue realizada entre cuatro alumnos, los cuales inventaron primero el relato y luego lo ilustraron. Aquí presentamos dos.



Fig.1. El niño huérfano. Collage sobre papel continuo pintado con témpera. IES Las Rozas 1, 2010-2011. 2º ESO

Uno, sobre estas líneas, lo titularon “El huérfano” y contaba la historia de un niño que fue abandonado por su madre en un orfanato a las afueras de la ciudad: “Érase una vez un niño llamado Juan que vivía en un pueblo pequeño con un árbol seco en el centro de la plaza. Como su madre se había muerto cuando él nació, le cuidaba una señora rica del pueblo. Aunque vivía en una casa muy lujosa, siempre estaba triste y no sabía por qué. Un día, la señora le llevó en su coche a una casa en medio del campo llena de flores y árboles con frutos. Juan se puso muy feliz. Por fin había encontrado su verdadero hogar”.



Fig.2. Together for ever, Juntos para siempre. Collage sobre papel continuo pintado con témpera. IES Las Rozas 1, 2010-2011. 2º ESO

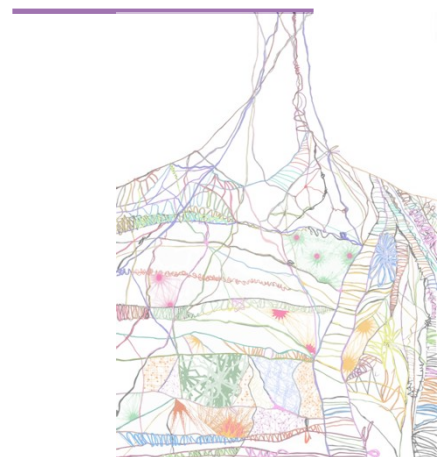
Otro, correspondiente a la fotografía superior, lo titularon “Together for ever” y contaba la historia de un niño que su madre cuidó sola y que encontró el amor en una chica con la que se casó y tuvo su propia familia. Vivieron felices en una casa en el campo. Decía así: “Erase una vez una niña, Jane, y un niño, Michel, que vivían en un pequeño pueblo de Estados Unidos. Siempre estaban juntos y eran los mejores amigos. Un día, cuando tenían 12 años, la madre de la niña, que era rica, se la llevó a Nueva York para que estudiase en un colegio muy caro.

Pasaron los años y Jane y Michel se echaban mucho de menos pero cada uno tenía su vida. Ella era una mujer que dirigía una gran empresa, él era granjero. La empresa estaba en una planta de las Torres Gemelas. Un día hubo un atentado horrible y las Torres Gemelas fueron destruidas. Jane pudo sobrevivir y se dio cuenta de que su vida no merecía la pena si no volvía a estar cerca de Michel, así que regresó al pueblo. Se casaron y tuvieron una hija”.



9.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS



9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Las actividades presentadas sobre Friedl Dicker-Brandeis de los cursos 2004 a 2014 no fueron ejercicios aislados, descontextualizados del programa de Dibujo tal y como se ha indicado anteriormente, sino propuestas integradas en el currículo del área y realizadas con la misma profesora.

Como ya se ha explicado, baso la enseñanza del área en mi pasión por el arte, transmito los conocimientos desde ese entusiasmo con el fin de que los alumnos aprecien la belleza que les rodea y encuentren el modo de representarla –una belleza que reside en nosotros, en definitiva, pues solo podemos reconocer lo que guardamos interiormente (esté en estado consciente o inconsciente, base de todo sistema proyectivo)–, que desarrollen su atención y concentración para que puedan generar un espacio íntimo a partir del cual crear unas obras basadas en sus emociones, en sus fantasías, en el natural o en aquello que deseen expresar –fomentar el momento presente y el poder transformador de estar en el “ahora”– y siempre desde el respeto por su propia producción y la de sus compañeros –aceptación de sí mismos y de los otros–.

En el aula hay una rutina que los chicos y chicas aprenden en las primeras clases: nunca llevo a la mesa hasta que ellos se sientan y haya silencio en el aula, momento en que todos –de manera espontánea– me saludan mientras miran a la puerta –lo que sí hemos hablado al inicio del curso es sobre la importancia del saludo y el recibimiento, cuando les muestro que es muy diferente empezar la clase saludándonos y preguntándonos cómo estamos–; yo les devuelvo el saludo y les voy preguntando cómo están mientras me acerco a la mesa. Saben que en ese momento no hay preguntas, ni exposiciones de problemas tales como que se les ha olvidado algún material, que no han traído el trabajo, y demás cuestiones que les hace estar ocupados en asuntos que nada tienen que ver con el momento que estamos viviendo de empezar una clase nueva (si alguien viniera a la mesa y yo le atendiera, el resto de la clase hablaría y jugaría irremediabilmente, con lo que la atención conseguida volvería a dispersarse). Es entonces cuando explico qué vamos a hacer en ese día, y así su ansiedad disminuye. Si hay una explicación que ofrecer, es el momento de llevarla a cabo y de participar activamente en ella, y si estamos trabajando, se continúa con la actividad. Es solo entonces cuando saben que yo les atiendo sobre el problema que tenían, las cuestiones sobre la actividad, etc. Al finalizar la clase, cuento qué vamos a hacer en la próxima ocasión y los materiales que van a necesitar, recogemos unos minutos antes de que toque la campana, y nos despedimos todos.

En el aula busco que haya alegría y sonrisas –no concibo un aula sin humor–, les dibujo en la pizarra personajes que les refuerza sus actitudes positivas, que les señala las que afectan negativamente al grupo o a sí mismos (cuando escribo frases como *Less talk and more art*, menos charla y más arte, hacen rápidamente silencio para ver qué es lo que voy a escribir.

Esta manera de comunicarnos es habitual entre mis alumnos y yo, razón por la que es muy frecuente que al entrar a las diferentes clases me encuentre la pizarra con dibujos y mensajes que yo siempre agradezco. ¿Hay mejor forma que empezar una clase que con algo así?).



Fig.1. Despedida a la profesora. Tiza sobre pizarra. IES Jaime Ferrán, 2014-2015. 1º ESO.



Fig.2. Dibujo de la profesora. Tiza sobre pizarra. IES Las Rozas 1, 2010-2011. 2º ESO.



Fig.3. Art, TQM Rachel. Tiza sobre pizarra. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.



Fig.4. Arte: Raquel. Tiza sobre pizarra. IES Jaime Ferrán, 2013-2014. 1º ESO.

Por supuesto también existen límites basados en el respeto que saben que no pueden traspasarse; está el toque de unos crócalos cuando considero que el ruido es elevado y/o necesito de atención para comunicarnos (esto también lo guardan durante años en su memoria como he podido comprobar), y por supuesto, hay vínculos o relaciones basadas en el cuidado/amor/compasión por todos los miembros del grupo: los alumnos y alumnas saben que pueden mostrarse, acoger las manifestaciones de los demás –cuando son disruptivas también se atienden, para ver entre todos cómo hallar el modo de que dejen de serlo–, y ser acogidos –lo cual me incluye a mí, obviamente–.

(No puedo dejar de mencionar la última experiencia en este sentido, cuando tan solo dos meses después de haber iniciado el curso 2014-2015 tuve que despedirme de los seis grupos a los que daba clase, cinco de 1º de ESO y uno de dibujo artístico de 1º de Bachillerato, al ser diagnosticada de un carcinoma de mama.

La experiencia fue increíble, sobre todo teniendo en cuenta el poco tiempo objetivo de relación, mas demuestra que en los vínculos sinceros humanos el tiempo carece de

importancia. Les conté un día antes de coger la baja, que tenía que irme para curarme. Les pedí grupo por grupo que por favor no comentasen nada ese día porque quería ser yo quien lo hiciera a cada uno de ellos, y cumplieron con su compromiso –la semana anterior habíamos hablado de lo dañino de los rumores porque se había extendido por el centro el de que yo padecía de cáncer, lo cual, unido a que decidí cortarme el pelo, disparó unas conjeturas que tuve que tratar con ellos sin decirles nada sobre si era real o no lo que comentaban, sino sobre el derecho de las personas a proteger su intimidad–. El día que confirmé, el amor y el respeto llenaron las aulas del centro, y me sentí un ser absolutamente privilegiado por trabajar en el ámbito educativo.

Dejar el día siguiente, antes de tomar la baja, como clase normal permitió que ellos prepararan sus cartas, sus regalos, todas aquellas expresiones de afecto que deseaban mostrar y entregarme, bien como grupos o bien individualmente.

La despedida no fue triste sino llena de esperanza para todos. Afortunadamente, como me fui solo una semana antes de la operación, ya me habían realizado todas las pruebas necesarias, por lo que pude comunicarles que mi diagnóstico era muy favorable y que yo era muy optimista con mi recuperación –cuántos fantasmas aparecieron de abuelos, padres e incluso algún hermano con cáncer... algo tan oculto, de pronto era visible entre nosotros–.

Les prometí que me acompañaría en la clínica la foto con todos sus regalos porque me pidieron que ¡me llevase allí todo lo que me habían entregado! Así que les colgué la fotografía en el blog a través del cual trabajamos –raquelprofedeplastica.blogspot.com–, con el siguiente texto sobre ella:



Fig.5. Blog del aula de Raquel Pérez Fariñas, noviembre de 2014.

Mis queridos alumnos de 1º A, 1º B, 1º C, 1º D, 1º E (el orden es alfabético porque en mi corazón estáis todos al tiempo):

Os dejo una foto con todos vuestros regalos y mensajes que tan feliz me han hecho. Para no llenar la habitación del hospital, me llevaré esta foto impresa para que estén conmigo como me pedisteis. No hay ninguna profesora en el mundo más orgullosa que yo ahora mismo, ni más contenta de haber estado dando clase a chicos y chicas tan geniales como vosotros.

Para las Navidades, si me encuentro bien, iré a veros y a llevaros unos caramelos.
Estudiad mucho, dibujad siempre y cuidaros mucho entre todos. ¡Todos sois maravillosos!

Os quiero mucho.

Raquel

Recordad: LESS TALK AND MORE ART!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

A los padres les dejé en el lado derecho la siguiente carta:

Estimados padres:

Como ya os habrán indicado vuestros hijos he iniciado una baja por motivos de salud que se espera me mantenga fuera del centro para el resto del curso.

Quería comunicaros que vuestros hijos son excepcionales. No podéis haceros una idea de la ternura que guardan y la capacidad que poseen de transmitir sus emociones y entregar su afecto tanto individualmente como en grupo.

He recibido sus cartas, regalos, abrazos, lágrimas y sonrisas profundamente emocionada y agradecida. Sentiros muy orgullosos de la belleza y humanidad que vuestros hijos portan, reflejo, seguro, de unos hogares en los que esos valores han sido fomentados.

Os envío un cálido saludo convencida de que todos los grupos van a hacer un buen curso.

Raquel

Algunas respuestas a estas cartas fueron:

¡Hola Raquel! Soy A. M., tu alumna del año pasado de 1ºA. Acabo de enterarme de lo que te esta pasando y no he podido evitar mandarte este mensaje para que sepas que puedes contar con mi apoyo y con el de toda la antigua clase de 1ºA. Fuiste una gran tutora y nos enseñaste muchísimas cosas sobre el arte y por eso te estamos muy agradecidos. Te enviamos todo nuestro cariño y fuerza para que te mejores muy pronto!

Muchos besos y abrazos llenos de energía de A. M. y toda la clase de 1ºA

¡Hola Raquel! Soy una madre del instituto y quería agradecerte tus entrañables cartas, que alumnos y padres agradecemos mucho, así como desearte todo el ánimo del mundo que, estoy segura, ya tienes. Creo que, en una situación muy difícil, has sacado lo mejor de tus alumnos, que te echan mucho de menos y esperan junto con nosotros, verte recuperada muy pronto.

Un abrazo.

Mi experiencia personal, como ellos, la he ido reflejando en un diario de artista).



Fig.6,7,8,9,10,11,12,13: Selección del interior del diario de Raquel Pérez Fariñas sobre su proceso de carcinoma. Doble página. Collage y técnica mixta en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Octubre 2014-diciembre 2014.



Fig.14, 15: Selección del interior del diario de Raquel Pérez Fariñas sobre su proceso de carcinoma. Páginas dobles. Collage en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Diciembre de 2015.

El hecho de que yo sea miembro de la *Voices Compassion Organization* como se indicó en el subartado “3.1. Supuestos básicos” desde el curso 2013-2014 –razón por la cual el instituto en el que estoy destinada desde el curso 2013-2014, IES Jaime Ferrán de Collado Villalba, en Madrid, sea el que aparece en la página de la organización (*Compassionate Schools*, 2015), toda vez que es el único centro español de los 51 componentes de la lista de escuelas e institutos de la organización a fecha del mes de febrero de 2015)– significa que he firmado la “Declaración de la compasión”: Ésta es:

Un esfuerzo cooperativo para restaurar no sólo el pensamiento compasivo sino, lo más importante, la acción compasiva como centro de nuestras vidas. La compasión es la determinación por principio, de ponernos en el lugar del otro. Al practicar la compasión, nos volvemos más fuertes en el cuidado de los demás, a nosotros mismos, y la tierra. Una de las tareas más urgentes de nuestra generación es construir una comunidad global donde personas de todas las edades, razas, naciones e ideologías puedan vivir juntas en paz, salud y hacia la construcción de un futuro mejor. En nuestro mundo globalizado, todo el mundo se ha convertido en nuestro prójimo, y esta regla de oro se ha convertido en una necesidad urgente. (*What is the Charter for Compassion?*, 2015)

Llegar a ese compromiso ha supuesto recorrer un camino de 27 años de docencia en el que aprendí, tanto por la propia evolución personal con acontecimientos que han modificado mi vida –el último el diagnóstico citado–, como por las circunstancias personales de los alumnos, que la empatía se puede aprender y desarrollar en las aulas, y que el arte ofrece una magnífica posibilidad para llevarlo a cabo.

Los profesores, en tanto referentes, podemos enseñar cómo empatizar con los que nos rodean. A través de nuestras reacciones mostramos cómo reconocer, comprender y actuar a los sentimientos de los demás. En nosotros reside no solo la educación cognitiva de un área, sino la alfabetización emocional, lo cual, en los institutos, es habitualmente olvidado.

Aunque el análisis de los resultados son producto de las actividades realizadas a lo largo de los años, los presentados aquí como ejemplos, se encuentran en el “Diario de artista” que los alumnos y alumnas de 1º de ESO del IES Jaime Ferrán realizaron a lo largo del curso 2013-2014, año en el que trabajé de un modo estructurado el desarrollo de la empatía en el aula tras acabar mi formación como terapeuta transpersonal.

El diario es un cuaderno de libre formato en el que anotar aquello relevante para el área y para ellos mismos (razón por la que todos son diferentes, reflejando su estilo, personalidad e intereses cumpliendo uno de los objetivos de autoexpresión); evidente con observarlos.

9.1. DIARIOS DE ARTISTA/ART JOURNALS

9.1.1. PORTADAS



Fig.1, 2, 3. Portadas de los diarios/Art Journals de alumnos de 1º de ESO. Collage en cuadernos de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.4,5,6. Portadas de los diarios/Art Journals de alumnos de 1º de ESO. Collage en cuadernos de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

9.1.2. INTERIOR

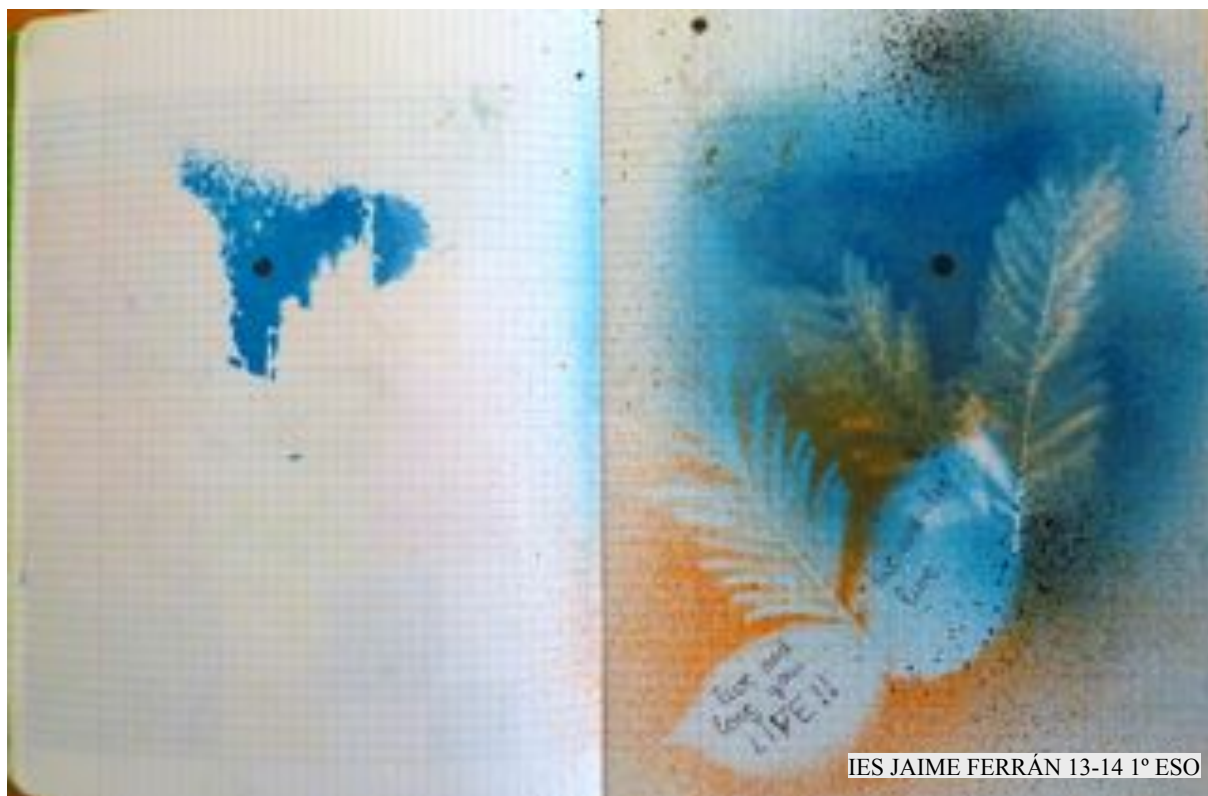


Fig.1. Interior de un diario/Art Journal: Vive y ama tu vida.1º de ESO. Técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.2. Interior de un diario/Art Journal: Mensajes de su amiga invisible. 1º de ESO. Técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.3. Interior de un diario/Art Journal: Mensajes de amigas, y tres cosas que Raquel me enseñó: belleza, creatividad, punto. 1º de ESO. Técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.4. Interior de un diario/Art Journal: Dibujo con puntos, e ilustración del poema “no he visto mariposas por aquí”. 1º de ESO. Rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.5. Interior de un diario/Art Journal: Las mejores. 1º de ESO. Collage y técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.6. Interior de un diario/Art Journal: Bailarinas. Collage en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

9.1.3. CONTRAPORTADAS

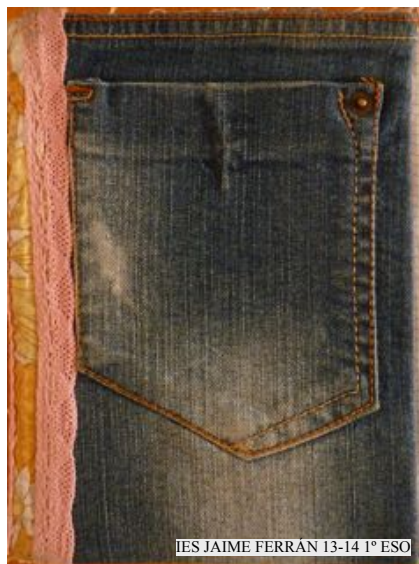


Fig.1, 2, 3. Contraportadas de los diarios/Art Journals de alumnos de 1º de ESO. Collage y técnica mixta en cuadernos de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

9.2. UN CASO: PORTADA, SELECCIÓN DEL INTERIOR, CONTRAPORTADA



Fig. 1. M., 1º ESO: Portada y contraportada de su diario/Art Journal. Collage y técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig. 2. M., 1º ESO: Interior de su diario/Art Journal. Check list y trabajo de tutoría con emociones. Rotuladores de colores y bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

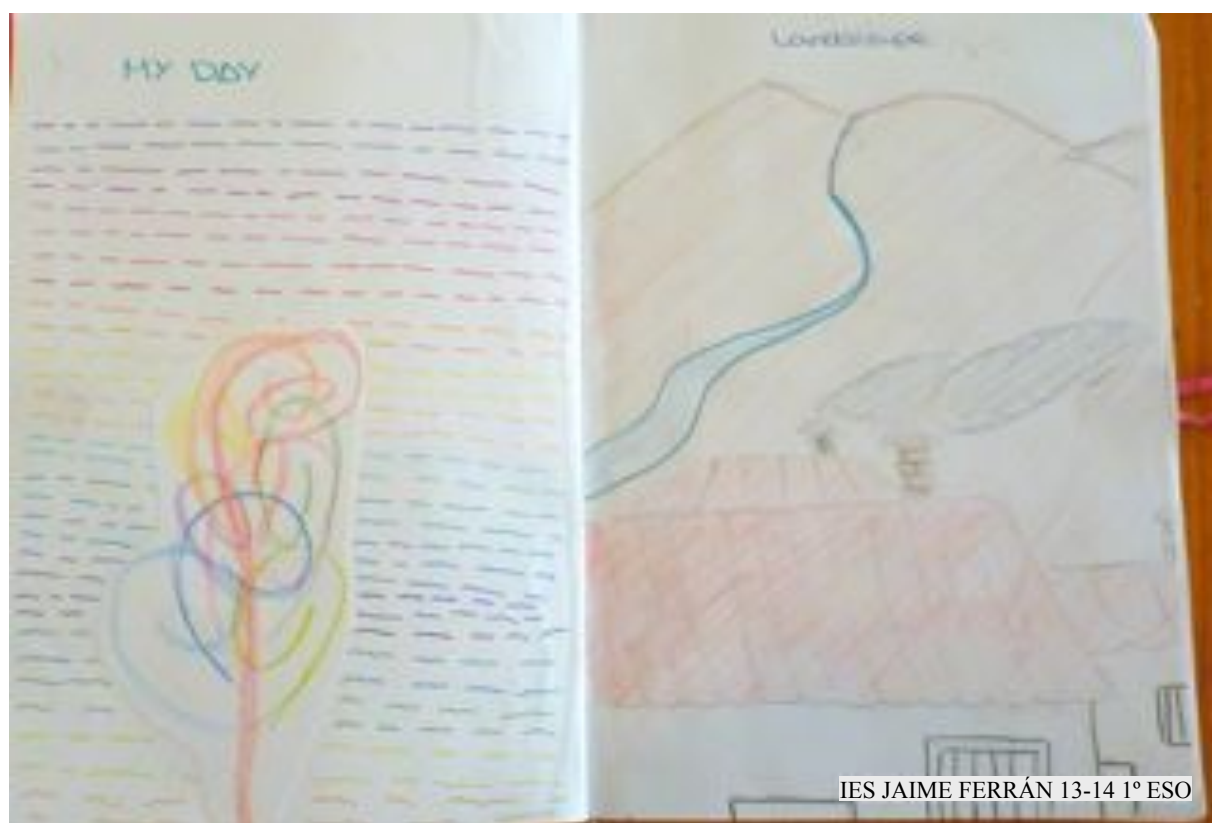


Fig.3. M., 1º ESO: Interior de su diario/Art Journal. Mi día, y paisaje. Collage y técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.4. M., 1º ESO: Interior de su diario/Art Journal. Nombre al estilo de Paul Klee y triángulo. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

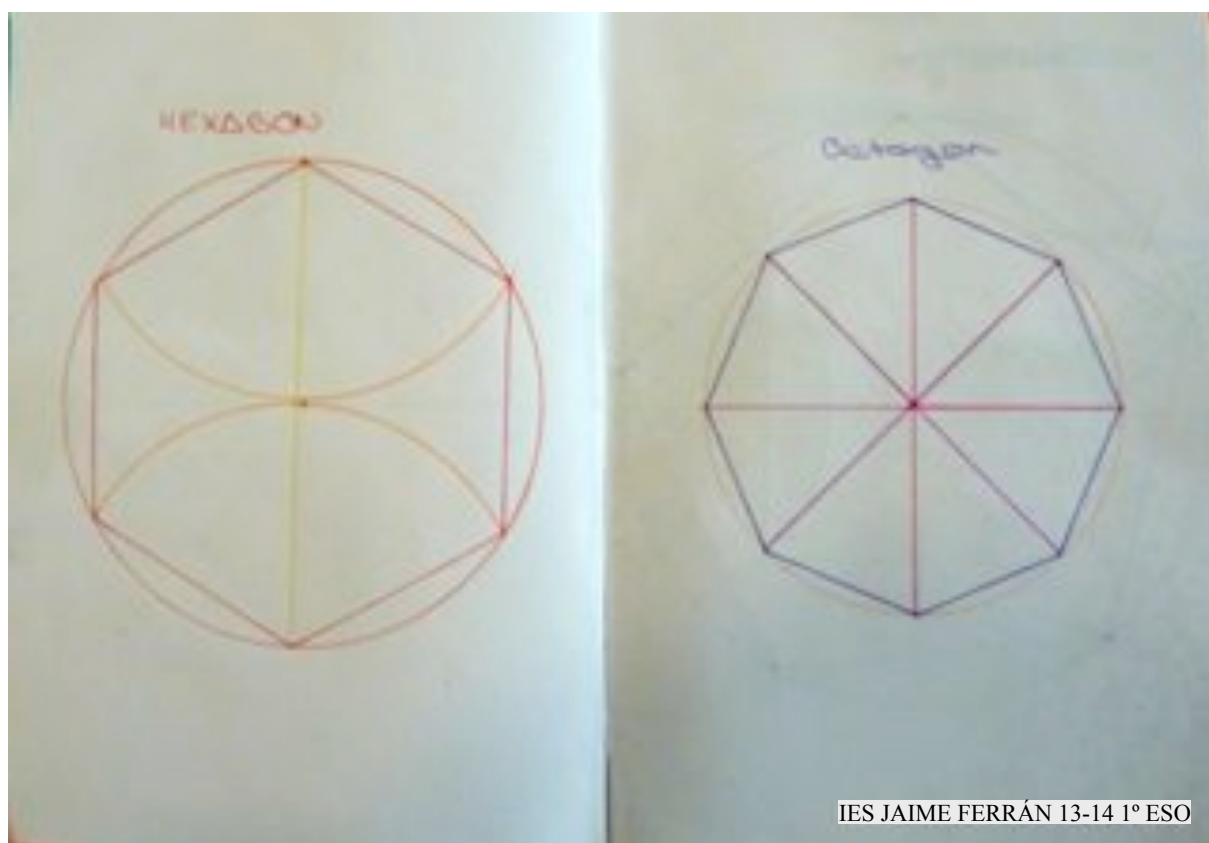


Fig.5. M., 1º ESO: Interior de su diario/Art Journal. Hexágono y octógono. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.6. M., 1º ESO: Interior de su diario/Art Journal. Pentágono y dibujo con puntos. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

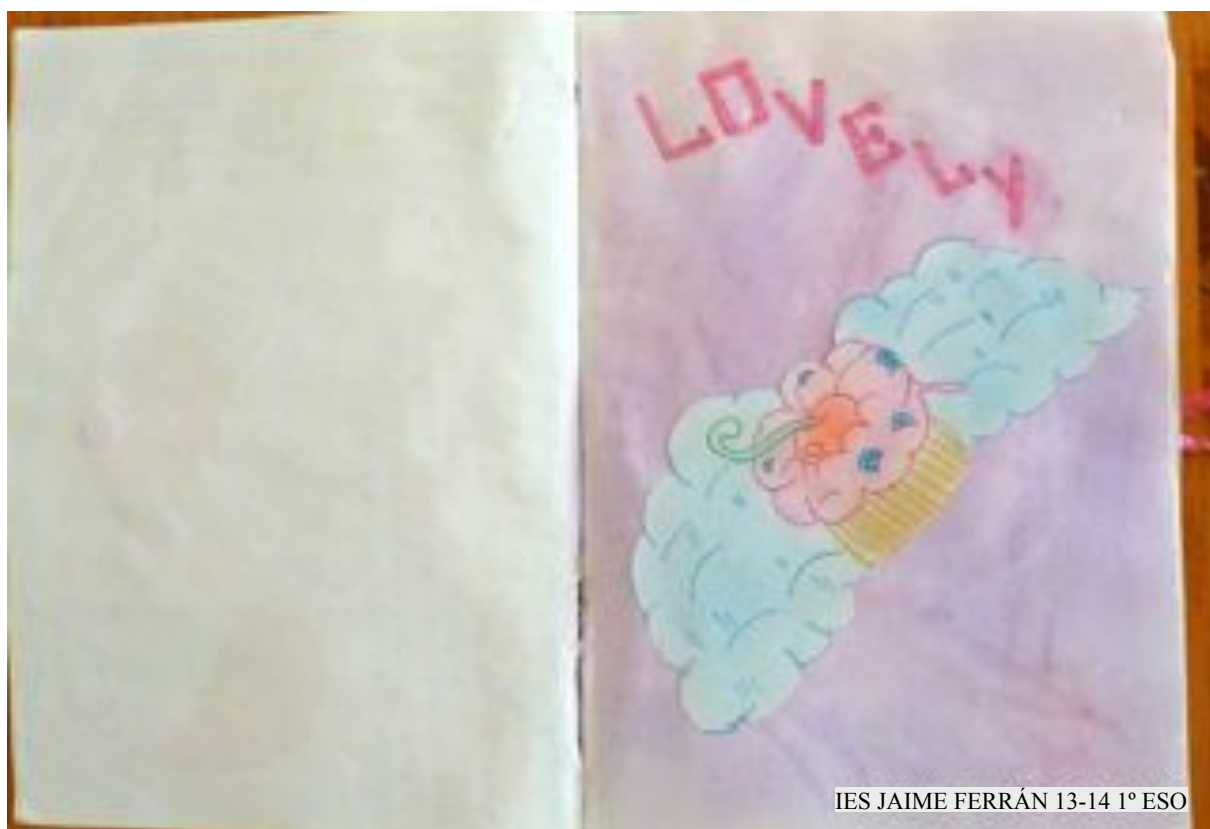


Fig.7. M., 1º ESO: Interior de su diario/Art Journal. Encantador. Collage y técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.8. M., 1º ESO: Interior de su diario/Art Journal. Teoría del color. Collage, rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.9. M., 1º ESO: Interior de su diario/Art Journal. Positivo y negativo, y calavera del día de los muertos. Collage y rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.10. M., 1º ESO: Interior de su diario/Art Journal. Dibujo libre e ilusión óptica con líneas. Acuarela y rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

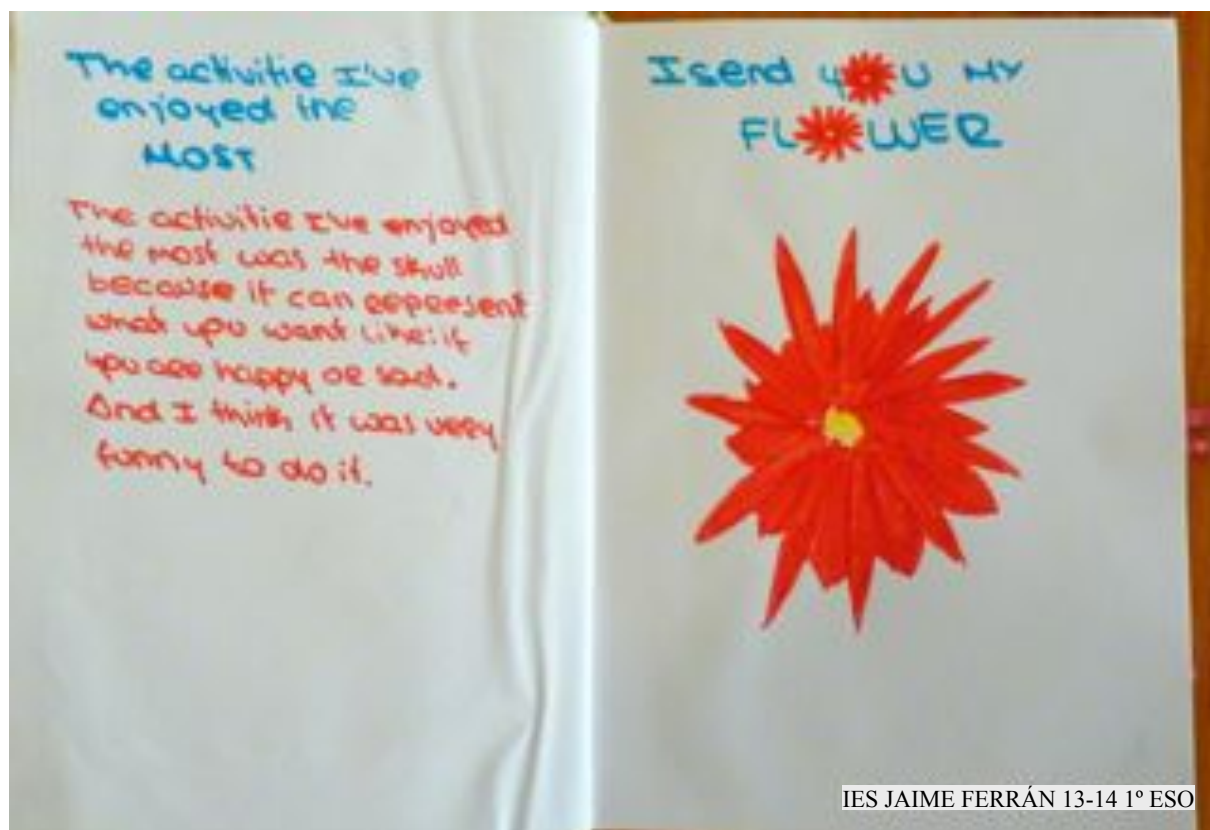


Fig.11. M., 1º ESO: Interior de su diario/Art Journal. Actividad con la que más he disfrutado y regalo de una flor. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

Los diarios permiten valorar el proceso de aprendizaje los alumnos al tiempo que ellos pueden realizar su propia evaluación y retroalimentación.

Por ello una vez al trimestre (más se hubiera convertido en una trabajo para ser puntuado y no en una actividad de carácter personal) les pedí que me lo mostrasen, revisamos lo que no habían reflejado y por qué, les animé a seguir trabajando en ellos y felicité por sus aportaciones creativas.

Todos los alumnos de los cinco grupos de 1º de ESO, tres de Sección y dos de Programa del sistema bilingüe (Programa bilingüe: una hora diaria de lengua inglesa; la tutoría y alguna otra asignatura pueden impartirse en inglés; grupos flexibles según el nivel lingüístico de los alumnos; actividades extraescolares en inglés. Sección bilingüe: una hora diaria de lengua inglesa [Currículo de Inglés avanzado]; en 1º de ESO se impartirá en inglés Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Ciencias de la Naturaleza; se pueden cursar en inglés todas las materias a excepción de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, y segundo idioma; las asignaturas impartidas en inglés siguen el currículo de la Comunidad de Madrid; la hora de tutoría será impartida en inglés; al menos un tercio del horario lectivo se impartirá en inglés. [Orden 3331/2010, de 11 de junio]), entregaron su diario al final del curso con las cinco cosas más significativas para ellos que habían aprendido ese año, las tres actividades que más les había gustado y una evaluación personal numérica final según sus criterios. (Sus faltas

ortográficas –usuales en los alumnos de Programa– fueron corregidas en páginas específicas para ello).

9.3. 3 ACTIVIDADES FAVORITAS (MY 3 FAVORITE ACTIVITIES); 5 COSAS QUE RAQUEL/RACHEL ME HA ENSEÑADO (5 THINGS THAT RAQUEL/RACHEL TAUGHT ME); EVALUACIÓN (ASSESSMENT)



Fig.1. Mis 3 actividades favoritas: Ilustración, mi día favorito (el día feliz), cómic, y evaluación, 9, fin. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

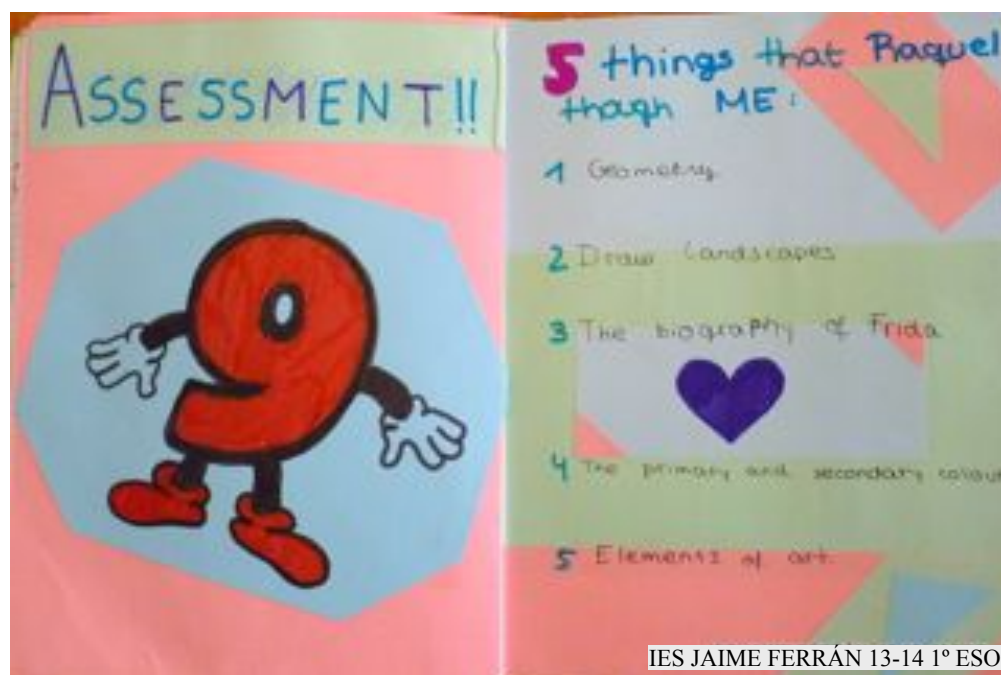


Fig.2. Evaluación, 9, y 5 cosas que Raquel me enseñó: Geometría, dibujar paisajes, la biografía de Friedl, los colores primarios y secundarios, los elementos básicos del arte. Collage, bolígrafo y rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

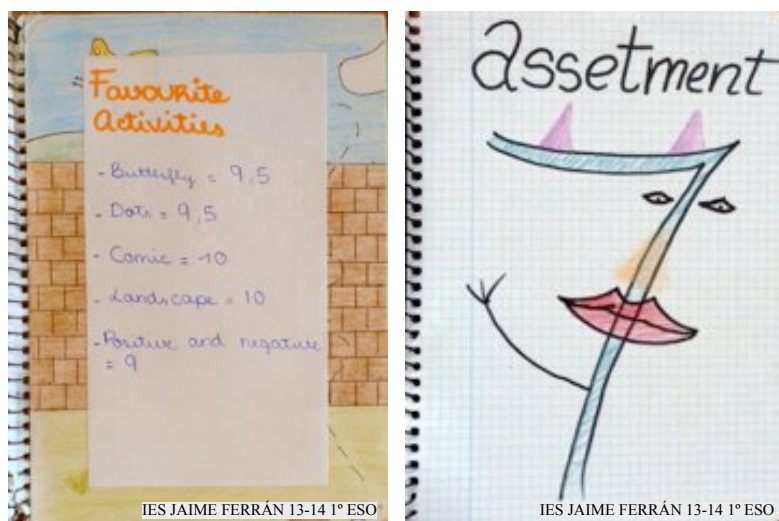


Fig.3, 4. Actividades favoritas: Mariposa, puntos, cómic, paisaje, positivo y negativo, y evaluación: 7. Collage, bolígrafo, rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

Las puntuaciones, como puede observarse, fueron interpretadas plásticamente también.



Fig.5, 6, 7. Evaluación: 9,5, evaluación: 9, adiós Rachel, evaluación: 7. Rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO Sección y Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

9.4. PUNTUACIÓN

El 78% de las calificaciones de 132 alumnos coincidieron con las mías. Del 22% restante, un 10% lo fueron más altas y el otro 12% más bajas. Respeté aquellas que fueron más altas pues considero que ellos conocen aspectos de sus procesos que podría no haber contemplado o considerado, y subí las menores porque hay alumnos con un pensamiento excesivamente crítico sobre sí mismos que les impide valorarse adecuadamente. (Las notas finales fueron de un 5% de suspensos y un 95% de aprobados, de los cuales un 7% fueron sobresalientes –hubo dos alumnos con Mención de Honor–, un 9% suficientes, 30% bienes y 49% notables).

Los resultados positivos son el reflejo del compromiso que por la asignatura optaron tanto estos grupos como los de los otros cursos, debido a que estas calificaciones se repiten cada año de un modo similar.

Considero que ese compromiso por su parte, se debe al modelo de enseñanza que trato de impartir en el aula, basado no en uno competitivo, sino colaborativo y empático, en el que los alumnos interactúan por el bien común.

No podemos olvidar que nuestros jóvenes se hallan inmersos en las redes sociales y en internet, un espacio en donde todo se comparte. La información en la red no se acumula, se participa de ella, se comunica para que otros tengan acceso. (Desde el curso 2010-2011, el IES Las Rozas 1 en Las Rozas, Madrid, es uno de los 15 institutos Tecnológicos de la Comunidad de Madrid. En él, y durante los dos cursos que permanecí coincidiendo con ese programa, aprendí la importancia de trabajar con las nuevas tecnologías y la necesidad de modificar no solo las metodologías, sino las concepciones de lo que significa enseñar en este siglo XXI.

No se puede cambiar la pizarra de tiza por una digital sin haber transformado el concepto de aprendizaje por almacenamiento memorístico a uno de búsqueda y discernimiento de aquello que se desea conocer para, posteriormente, hacer a los otros partícipe de lo que sabe). Al educar a los alumnos en el trabajo colaborativo y empático, pueden trasladar a su mundo virtual lo que han experimentado en el aula, responsabilizándose con ello sobre sus intervenciones en las redes sociales. Los problemas de acoso y rumores que se extienden por ellas se trabajan desde los departamentos de Orientación en las tutorías a través de educación emocional. Desde el área de Educación Plástica y Visual, además, los alumnos que han recibido información de sus tutores, han reforzado estos aprendizajes a través de la expresión artística y esta metodología empática y colaborativa.

“El árbol de la vida de Friedl” es una actividad que nos sirve de ejemplo porque pone de manifiesto las ventajas didácticas de este enfoque.

Esta actividad ha sido reiteradamente realizada en todos los cursos escolares tras haber empatizado con la historia de la artista, y haberse llevado a cabo por grupos. Es siempre conmovedor ver cómo, tras explicarles la tarea a realizar, se ponen manos a la obra y ellos mismos se organizan para su ejecución escuchando las diferentes necesidades. Hay personas que prefieren pintar los papeles, otras recortarlos y pegarlos, otras dirigir el proceso, las hay que les gusta la intendencia...

Como profesora estoy atenta al proceso. Ayudo en el orden. Recuerdo pasos de realización, etc., sin embargo ellos son los ejecutores de un trabajo que cuando se cuelga, sienten como propio a pesar de no reconocerse un estilo específico en él. Ninguno ha destacado sobre sus compañeros –aunque ellos llegan a reconocer la parte que han llevado a

cabo—. Todos son los autores. Por eso, al poner el nombre del grupo al que pertenecen les hace sentirse parte de él.

Esto acontece cada año. Las características específicas de cada grupo modifican los grados de intervención para desarrollar la misma idea: trabajamos por el bien común y eso nos ayuda a conseguir lo que queremos.

Probablemente esta es la función más cercana a la de un terapeuta que tenemos como profesores en el aula: la de atender las diferentes necesidades de los alumnos y alumnas sin juicio, sin calificativos (tan habituales por otra parte en el ámbito educativo), solo para ayudarles a encontrar la manera de expresar sus necesidades respetándose a sí mismos y a los demás para que puedan ir creciendo con alegría y sabiéndose cuidados.

Los profesores estamos habituados a intervenir y distinguir los actos y procesos que tienen que ver con pautas de control externo, pero somos ajenos a los internos, en los que se produce una asunción libre de la propia realidad.

Habitualmente nuestro acercamiento a ese mundo interior lo realizamos a través de la palabra (oral y escrita, interna y externa) y de la relación que existe entre pensamiento y lenguaje. Pero como ya sabemos, ésta no es la única vía de conocimiento ni de valoración de las etapas de desarrollo en la que se encuentran nuestros alumnos, sino que la expresión plástica también lo permite, pues, al igual que en el lenguaje, se trabaja con símbolos y figuras retóricas.

Así que podemos también leer las señales que nuestros alumnos ponen de manifiesto en sus trabajos: su autoestima, su bienestar personal, su autoconocimiento, sus relaciones interpersonales, formas de estar en el mundo, momento de desarrollo cognitivo, etc.; una gran oportunidad para conocer sus procesos internos.

9.5. UN DÍA FELIZ/A HAPPY DAY



Fig.1. La primera vez que estuve con mi caballo.
Lápices de colores sobre papel, DIN A-4. 1º ESO. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.2. Cuando me regalaron mi gatita por haber terminado el colegio. Grafito sobre papel, DIN A-4. 1º ESO. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

El tema de las dos primeras actividades es similar: el día feliz fue cuando me regalaron un animal. En el que se encuentra en la parte derecha de la página anterior, podemos observar el momento en que la alumna que hizo el dibujo se encontró con su gatita el día que se la llevaron a casa. Muestra cada detalle del espacio en el que se encontraba. El porche de la casa, el material con el que está construido, los muebles... ella expresó su voluntad de hacer un dibujo, sin color. Llama la atención la columna de la derecha que divide el espacio en uno claramente definido con sus límites, a otro sin definir, a excepción del columpio. Parece que la columna organiza y da sentido al entorno. Fuera de ella solo hay un columpio vacío... El de la izquierda representa el momento en que el alumno vio a su caballo por vez primera. Está claro que el animal es mucho más grande que él, que lo único que importa en la escena es el encuentro entre ellos a través de la zanahoria. Su nivel de representación es muy diferente al anterior. El ha quedado flotando sobre un espacio que no diferencia entre suelo y cielo.

El tema de estos dos dibujos vistos es igualmente parecido en las dos siguientes: el yo corporal.

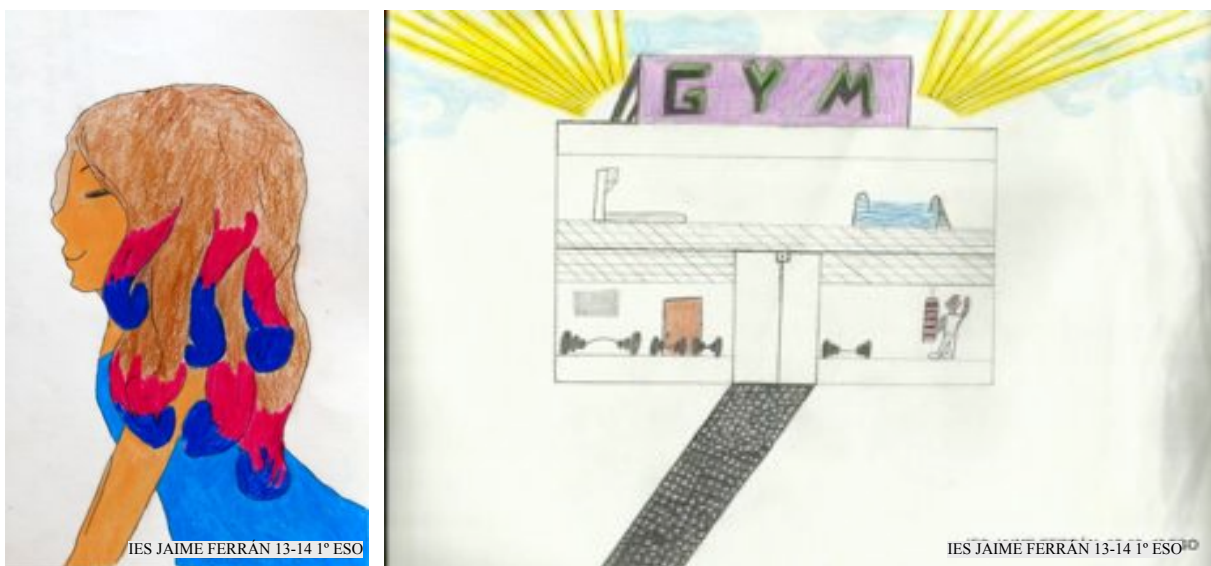


Fig.3, 4. Cuando me teñí el pelo de rojo y azul, y cuando mis padres me dejaron apuntarme al gimnasio. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. 1º ESO. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

En el dibujo superior, el de la parte izquierda, la chica escribió por detrás: “Mi día feliz fue cuando con unas amigas me teñí de color azul y rojo mi pelo. Pude cumplir mi sueño de parecerme a mi cantante favorita”. En el de la parte derecha el chico anotó: “Mi día feliz fue el primero que mis padres me dejaron apuntarme al gimnasio. Voy todos los días a hacer pesas.”

Ambos muestran su alegría porque pudieron acercarse a una imagen concreta que sobre sí mismos tenían. Además podemos observar que la chica aúna su alegría con el grupo de amigas, mientras que el chico pone de manifiesto su dedicación para trabajar un aspecto que él considera masculino, como es el entrenamiento muscular, en solitario. Ella ocupa todo el

espacio y muestra su cabellera teñida. Él, el espacio donde entrenar con rayos que salen del gimnasio. Se observa fácilmente cómo ella se encuentra en un estadio de representación más realista que él y cómo en el chico la expresión emocional infantil sigue dominando.

Para todos los alumnos representar un recuerdo feliz y haberlo compartido con sus compañeros verbal y plásticamente, supuso una significativa recreación sensorial y emocional que se refleja en sus trabajos más allá de los diferentes estadios en los que su capacidad de representación se encuentran. Quizá por ello, todos los alumnos realizaron la actividad. Señalo y destaco este aspecto porque de los 132 alumnos hubo durante el curso, ocho que por diferentes razones (absentismo, abandono de las asignaturas al estar repitiendo y estar esperando a promocionar automáticamente, desestructura familiar, etc.) ni hacían ni entregaban habitualmente las actividades, mas hicieron y entregaron ésta.

Es interesante observar que al finalizar el curso, de las actividades elegidas como favoritas, más del 70% optaron por recoger al menos una de las propuestas en relación a Friedl Dicker-Brandeis. Aquí mostramos algunas de las plasmadas en los diarios ya mencionados (los otros cursos fueron registros de una evaluación final que proponía cada año en la que realizaba las mismas cuestiones, pero sin contextualizarlas en el diario).

Las actividades aparecen en sus escritos como “el grito” –*the scream* e incluso algunos traducen por *the shout*–, “el paisaje” –*landscape*–, “la mariposa” –*butterfly*–, “el día feliz” –*happy day*–, o la vida de Friedl Dicker-Brandeis –a la que a veces llaman Frida, o de cualquiera otra forma, porque han atendido más a la parte narrativa que a su ortografía–.

Indicar que los chicos expresan libremente sus intereses en el diario porque saben que éste no puntúa. Además, al entregarlo a final de curso, las actividades quedan integradas dentro de él, y es sentido como un registro de lo que ha pasado durante el curso; se convierte en su memoria visual y emocional que es cotejada con las actividades realizadas y guardadas en su carpeta –en el diario aparecen cosas que no hay en los trabajos y faltan actividades que sí han hecho y guardado–.

9.6. INCLUSIÓN DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS EN TORNO A FRIEDL DICKER-BRANDEIS AL FIN DEL CURSO



Fig.1. Mis actividades favoritas son: la estrella de 5 puntas, el garabato y el día feliz. Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.2. Lista: Paisaje, cómic, el grito de Munch. Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

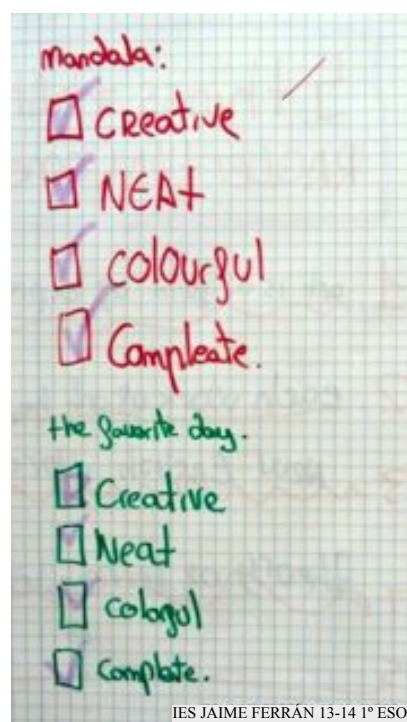


Fig.3. Mandala, el día favorito. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

9.7. ANÁLISIS DE 5 COSAS APRENDIDAS SOBRE EL ARTE

En otras ocasiones sus actividades favoritas aparecen dentro del análisis requerido como “5 cosas que he aprendido sobre el arte” –que ellos han traducido en “5 cosas que Raquel me ha enseñado, *5 things that Raquel/Rachel taught me*, o 5 cosas sobre arte, *5 things about art*, o variantes sobre ellos–.

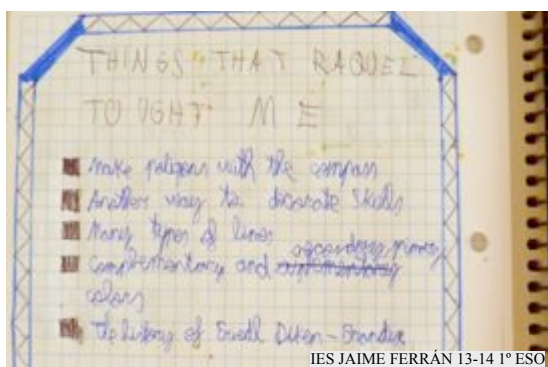


Fig.4. Cosas que Raquel me enseñó: Hacer polígonos con compás, otro modo de decorar calaveras, varios tipos de líneas, colores primarios, secundarios y complementarios, la historia de Friedl Dicker-Brandeis. Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.5. Cinco cosas que aprendí sobre arte: Hacer polígonos en un círculo, he aprendido la vida de Friedl Dicker-Brandeis, hacer sombras, hacer perspectiva, concentrarme mejor. Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.4. Cinco cosas que Raquel me enseñó: Hacer polígonos, hacer líneas, dibujar paisajes, qué es un punto, la biografía de Friedl. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.5. Cinco cosas que sobre arte: Geometría, cómo mirar dibujos en un garabato, dibujar una mano en 3D, cosas sobre Friedl Dicker-Brandeis, cómo hacer collages. Bolígrafo y rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

En este examen que hacen, muestran la consecución de los objetivos propuestos de comprender que el arte es un medio para la expresión personal, que hay belleza dentro y fuera que puede ser representada, o el valor del arte como cultura, es decir, los objetivos propuestos en el apartado “2. Acerca del valor educativo y /o terapéutico del arte”. He de confesar que siempre siento la misma emoción cuando constato que he podido transmitir la pasión que siento por él, al menos a algunos chicos y chicas, lo cual acontece todos los años en las evaluaciones finales.



Fig.6. Cinco cosas que aprendí sobre el arte: Cada cual tiene su propio estilo artístico, hacer dibujos más bellos, combinar colores (con el círculo cromático), usar diferentes materiales para hacer dibujos, hacer polígonos regulares con un compás. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.7. Cinco cosas que Raquel me enseñó: Raquel me enseñó a trabajar limpio, me enseñó cómo hacer polígonos con círculos, Raquel me enseñó a ver el arte de un modo diferente, a aceptarnos como somos, ver que todo el mundo es arte. Rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.8. Cinco cosas que aprendí sobre el arte: Estar en silencio, escuchar los crótalos, a hacer líneas paralelas. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.9. Saber más sobre las líneas, con Raquel aprendí a hacer una mejor geometría, a hacer mejores paisajes, saber más sobre puntos, a amar el arte. Bolígrafo, collage, rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.10. Cinco cosas que Raquel me enseñó: Me enseñó geometría, me enseñó perspectiva y cómo dibujarla, me enseñó cómo dibujar letras celtas, me enseñó cómo para un rumor, me enseñó cómo expresar tus sentimientos. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

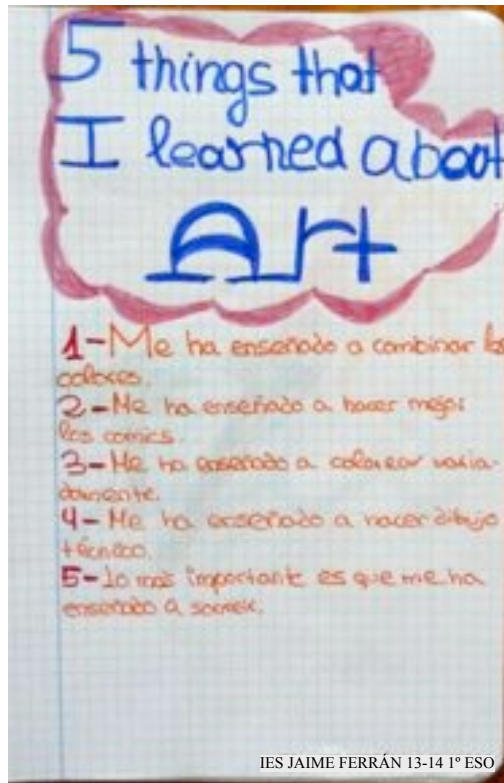


Fig.11. Cinco cosas que aprendí sobre el arte. 1. Me ha enseñado a combinar los colores. 2. Me ha enseñado a hacer mejor los cómics. 3. Me ha enseñado a colorear variadamente. 4. Me ha enseñado a hacer dibujo técnico. 5. Lo más importante es que me ha enseñado a sonreír. Bolígrafo y rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

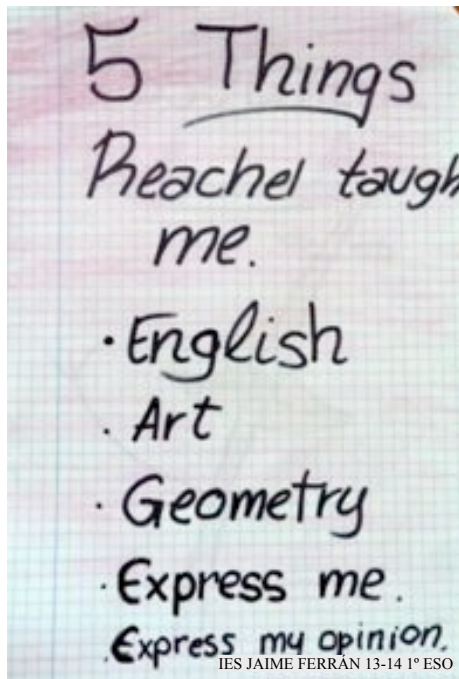


Fig.12. Cinco cosas que Raquel me enseñó: Inglés, arte, geometría, expresarme, expresar mi opinión. Rotulador negro y lápiz rosa en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

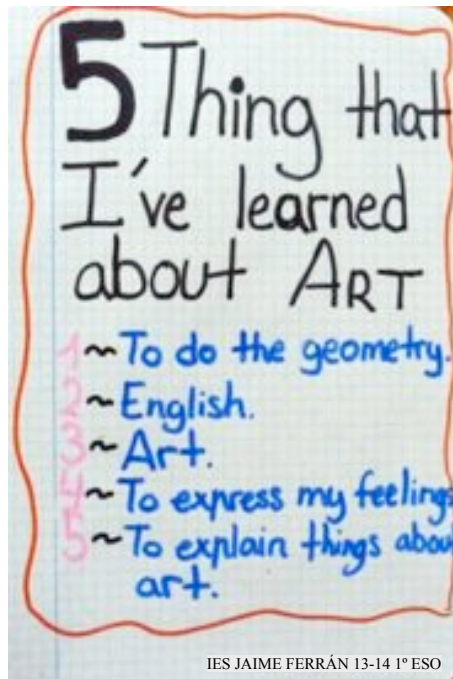


Fig.13. Cinco cosas que he aprendido sobre el arte: Hacer geometría, inglés, arte, expresar mis sentimientos, explicar cosas sobre arte. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.14. Cinco cosas que Raquel me enseñó: Friedrika (Friedl), refranes, polígonos, comunicación, material. Rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

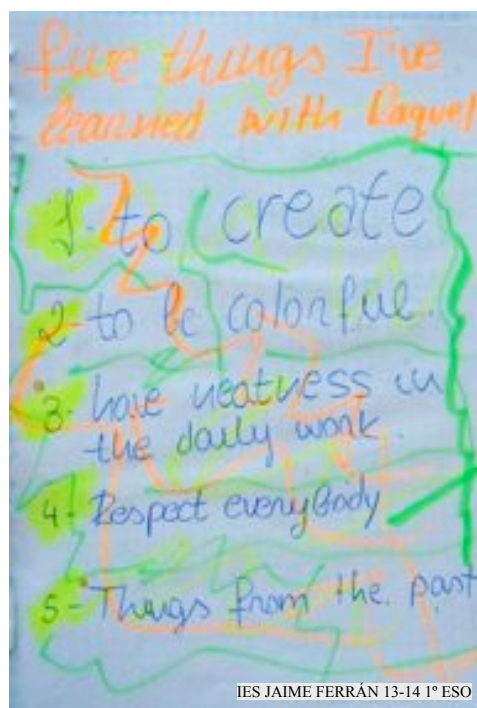


Fig.15. Cinco cosas que aprendí con Raquel: Crear, ser colorido, tener limpieza en el trabajo diario, respetar a todo el mundo, cosas del pasado. Bolígrafo y rotuladores fluorescentes en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

Uno de los textos que más me emocionaron (en tanto captó la esencia de lo que siempre quiero transmitir) fue el de un chico (D. de 12 años), un excelente alumno en todas las áreas.

Lo que expresó fue lo siguiente:

1. Aprendí que el arte tiene un sentido.
2. Ahora sé que la vida es bella.
3. El arte abre mi corazón.
4. Pienso que el arte es divertido y trágico.
5. El arte no es solamente una cosa, es un movimiento que es inspirador y también saludable.



Fig.16. Cinco cosas que he aprendido sobre el arte: Aprendí que el arte tiene un sentido. Ahora sé que la vida es bella. El arte abre mi corazón. Pienso que el arte es divertido y trágico. El arte no es solamente una cosa, es un movimiento que es inspirador y también saludable. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

9.8. APUNTES SOBRE FRIEDL DICKER-BRANDEIS EN LOS DIARIOS DE 1º DE ESO

En la transmisión de esas ideas se halla, como decíamos, la difusión de la vida y obra de Friedl Dicker-Brandeis, una biografía –con sus creaciones correspondientes– que genera interés en todas las edades. Podemos corroborar esto en los comentarios que escribieron sobre la exposición de la artista en el IES Las Rozas 1, en enero de 2010: Luis (16 años): “No tengo palabras. Qué suerte tuvieron aquellos chicos de conocer a alguien como Friedl”; Ana (15 años): “Cuánto amor hay que sentir para acompañar a los niños de este modo en un momento tan malo”; Jonathan (12 años): “Me gustan estos paisajes y flores; sobre todo ahora que sé dónde se hicieron. Gracias a Friedl hoy podemos verlos”.

Este interés de los alumnos por la artista se aprecia en las notas tomadas por los de 1º de ESO en sus diarios. Los detalles de algunos apuntes escritos tras haber copiado el esquema



Fig. 17. Mapa conceptual de la vida de Friedl Dicker-Brandeis. Bolígrafo de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig. 18. Mapa conceptual de la vida de Friedl Dicker-Brandeis. Bolígrafo de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.21. Fragmento de apuntes de clase sobre la vida de Friedl Dicker-Brandeis. Nació en Austria en 1898. No tuvo ninguna hermana ni hermano. Su madre murió cuando Friedl tenía 4 años y desde entonces tuvo la sensación de una aguda pérdida. Su padre era un vendedor en una tienda. Era inteligente e independiente y amaba las aventuras. Cuando tenía 16 años dejó su casa. En 1914 empezó la Primera Guerra Mundial y entonces las mujeres consiguieron su libertad. Cuando Friedl tenía 14 años estudió fotografía. Ella quería captar no solo la esencia del momento. Cuando estuvo estudiando artes y oficios, se encontró con su profesor Cizek. Ganó dinero con las marionetas, y con 18 años acabó sus estudios. Itten fue otro profesor que encontró; en el pasado había sido profesor de matemáticas. Cada día decía “enseñame tu alma hoy”. Era vegetariano, y como Friedl era tan mística se hizo vegetariana también. En la academia se encontró con su mejor amigo y novio. Le enseñó Paul Klee, Itten... Su novio se enamoró de otra mujer y en menos de un año se casaron. En 1931 Friedl se quedó sola otra vez. En 1934 se hizo comunista. Hubo un golpe de estado en Austria y como ella se asustó mucho se fue a Praga. (Checoslovaquia). En 1938 Austria era una parte de Alemania. Ella comenzó el psicoanálisis y analizar su dolor. Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

Datos anotados como que a los 14 años estudió fotografía, o cuándo conoció a su primo Pavel ponen de relieve que estaban atentos e interesados en su historia –revelan que su carácter independiente, o su transcurrir emocional les concernía–.

La unidad “Friedl Dicker-Brandeis (1898-1944)” es ideal para desarrollar la empatía y la importancia del trabajo colaborativo tal y como aconteció en “la habitación nº 28”. El hecho de que los alumnos de Friedl fueran de la misma edad que los de los institutos en donde impartimos enseñanza secundaria facilita mucho dicha labor, y además, realizar actividades totalmente o con una parte colaborativa favorece el aprendizaje entre iguales, caracterizado por la búsqueda de resoluciones de problemas sobre la adquisición de conocimientos, basado en la argumentación de Vygotsky, quien a partir de 1931, año en el que Friedl empezó a dar sus clases a las maestras del jardín de infancia, se ocupó del concepto de “zona de desarrollo próximo” –la distancia entre lo que un alumno puede hacer por sí solo y lo que podría hacer con la ayuda de alguien más capaz, sea adulto o un compañero–.

Estas actividades colaborativas, por un lado, favorecen el pensamiento divergente –mejor en agrupaciones de cuatro o cinco porque cuanto más grande sea el grupo más

posibilidades de que haya alumnos que se aprovechen del trabajo de otros–; promueven la comunicación abierta entre los participantes; permiten evaluar sus conocimientos previos y posteriores a la actividad (retroalimentación); animan a los estudiantes a participar en interacciones sociales adecuadas; reducen la ansiedad que puede producir la resolución de un problema al interactuar con otros –el humor suele aparecer entre ellos–; y/o enseñan a los grupos a establecer objetivos y tomar en consideración la responsabilidad individual; y por otro, los profesores podemos analizar procesos de aprendizaje a través de la observación y registro de los conocimientos previos y posteriores de los miembros en relación a la actividad realizada; corregir normas establecidas por los grupos que se han desviado de los objetivos, aportando pautas nuevas o cambiando a los miembros del grupo; intervenir ante los problemas emocionales que aparecen en la interacción grupal para generar la confianza –básica e imprescindible– que se requiere para una comunicación interpersonal exitosa; valorar las actitudes grupales de los estudiantes y desarrollar así su autoestima; y/o enseñarles cómo realizar debates de calidad que mejoren sus interacciones.

9.9. COMENTARIOS DE DESPEDIDA

Por último, y como muestra del desarrollo empático de los alumnos, de su amor generoso, siempre sentido tan desinteresado, mostramos algunos comentarios que me dejaron en el diario; pero primero incluimos una nota de Sonja Spitzová, la excelente alumna de Friedl que junto a su hermana sobreviviente fue en el mismo tren a Auschwitz que la artista. En ella manifiesta su amor por su profesora, de un modo similar a como hoy en día siguen haciendo nuestros alumnos. Es maravilloso que ese papel haya sobrevivido hasta nosotros como muestra del amor y la gratitud de Sonja por Friedl.

¡Mi querida Friedl! Me gustaría desearle algo muy, muy bonito, algo diferente a lo que pudiesen desearle otras personas. Y es, que si tiene un sueño, éste se cumpla.

Buenas noches. Sonja.

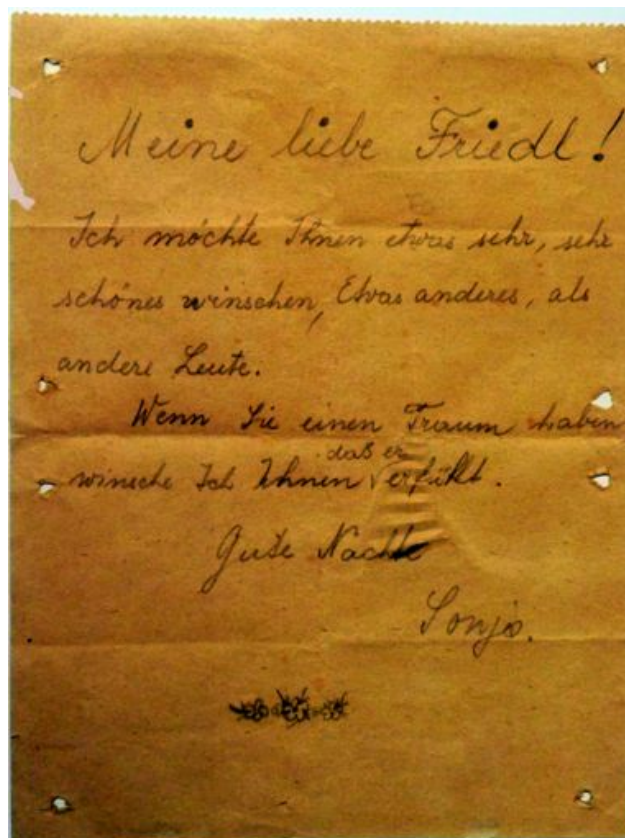


Fig.1. Nota de Sonja Spitzová a Friedl Dicker-Brandeis.
Tinta sobre papel.



Fig.2. Este año he aprendido muchas cosas como: Dibujar mejor, hacer cosas con compás, usar la escuadra y el (¿cartabón?). También he aprendido a estar tranquila en clase. Gracias por todo lo que he aprendido este año. Raquel, a mejor profesora de plástica. Bolígrafo y rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Sección. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.3. ¡Muchas gracias por todoRaquel! ¡Gracias! Bolígrafo, rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.



Fig.4. Que te lo pases muy bien en el verano. [H]a sido un placer tenerte de profesora. Buena suerte, Rachel. Eres la mejor profesora de Artes. Bolígrafo, rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

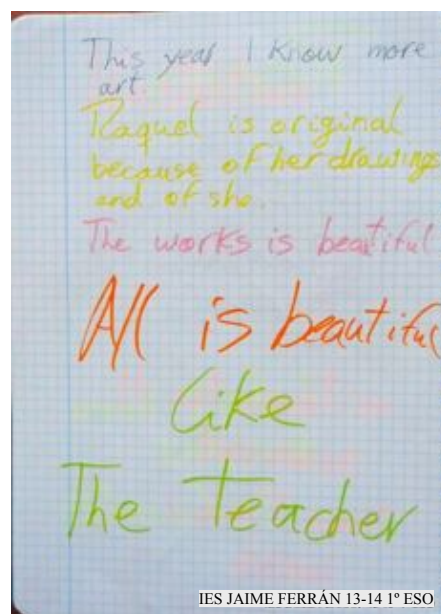


Fig.5. Este año sé más sobre el arte. Raquel es original por sus dibujos y por ella. Los trabajos [son] bellos. Todo es bello, como la profesora. Bolígrafos de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán. 2013-2014.

9.10. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS

Finalizamos este apartado atendiendo a los objetivos propuestos en esta tesis en el orden en que se presentan en el apartado “5. Objetivos”, y lo hacemos valorando muy positivamente los resultados obtenidos tal y como indicamos en la siguiente evaluación y en relación al trabajo del campo en el instituto:

Sobre los objetivos generales

Se ha presentado y divulgado la vida y obra de Friedl Dicker-Brandeis, y se ha constatado la valía del arte para la existencia humana y la necesidad de su práctica para una vida más plena, consciente y humana, desde la existencia y pedagogía de esta artista.

1.- Sobre a la vida y obra de Friedl Dicker-Brandeis

- Revisar la vida de Friedl Dicker-Brandeis como referencia de mujer que se dio forma a través de la práctica artística –tentativas, ensayos, proyectos, esfuerzos, etc.–. **Sí, las diversas exposiciones orales y gráficas presentadas y organizadas desde esta premisa lo indican.**
- Reconocer la contribución inestimable a la educación artística y al arteterapia de la artista Friedl Dicker-Brandeis. **Sí, lo acontecido en Terezín así lo revela, y a partir de su estudio se ha reconocido en el aula por parte de los alumnos.**

- Reconocer la figura artística que fue y es Friedl Dicker-Brandeis. **Sí, la presentación de sus obras en el aula y su análisis por parte de los alumnos, tal y como se realiza con cualquier otro artista de la historia del arte, así lo avala.**

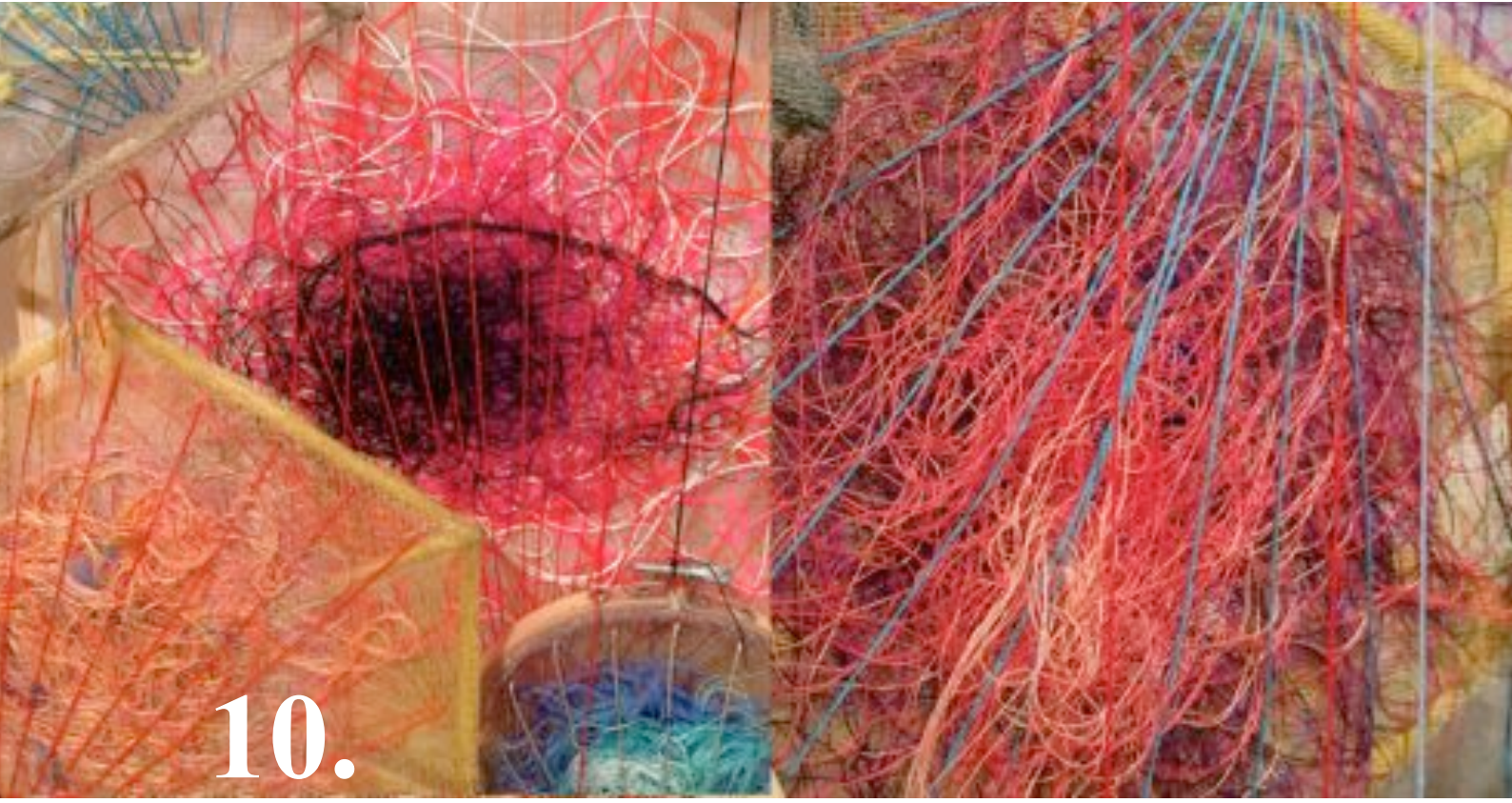
2.- Acerca del valor educativo y/o terapéutico del arte

- Observar que la creación artística –tanto en la práctica personal, como en la enseñanza y/o acompañamiento terapéutico a través del arte– modifica y afecta la construcción del *self* psicológico o “yo” de quien la realiza. **Sí, los trabajos y comentarios de los alumnos en sus diarios de clase lo evidencian.**
- Apelar al valor de la cultura y de la educación para el desarrollo personal y colectivo. **Sí, la historia de lo que sucedió en Terezín ha servido de modelo a los estudiantes para ser observado y comprender que los seres humanos necesitamos de la cultura para nuestro crecimiento.**
- Advertir que el amor y la solidaridad humana no requiere de personalidades excepcionales, sino de actuaciones en dirección al bien común que parten de valores que pueden ser transmitidos en una educación fundamentada en el respeto por el educando. **Sí, tanto la observación de la vida de Dicker-Brandeis y otros artistas de Terezín como su propia experiencia en los trabajos en equipo y en sus relaciones en el aula así lo indican.**
- Actuar, fomentar y desarrollar en el aula/taller de Educación Plástica y Visual actitudes basadas en la empatía y la compasión que favorecen la transmisión cultural comprometida con la diversidad y la diferencia, desde el respeto total por el educando (educación como acontecimiento). **Sí, la evaluación de los alumnos sobre la actuación de la profesora así lo señala.**
- Reconocer el arte como resistencia en el mantenimiento de los valores y características propias del sujeto frente a acciones totalitarias que buscan destruirlo. **Sí, las actividades realizadas en relación a la experiencia de Terezín lo muestran.**
- Enseñar empatía estética según la metodología de la artista. **Sí, se ha utilizado la metodología de la artista y los alumnos han reflejado empatía con su entorno y con ellos mismos.**
- Reconocer el arte como resistencia en el mantenimiento de los valores y características propias del sujeto frente a acciones totalitarias que buscan destruirlo. **Sí, los estudiantes han apreciado y reconocido la expresión artística como resistencia.**
- Evidenciar la importancia del arte y de la educación artística en la vida de los niños/adolescentes. **Sí, además de la demostración de que así fue en los niños del gueto, el tiempo vivido en el aula de dibujo, las exposiciones realizadas y las actividades creadas prueban el valor del arte en la vida de los niños/adolescentes,**

- Reflejar, comunicar y construir experiencias a través de la creación de obras plásticas. **Sí, las diferentes actividades presentadas así lo confirman.**
- Favorecer con la expresión artística la comprensión y articulación de las emociones de los alumnos. **Sí, los estudiantes han expresado plásticamente y han reflejado en palabras (expresado verbalmente y por escrito) dicha comprensión y articulación.**
- Estimular la confianza en la capacidad creativa y plástica en los alumnos y alumnas de Educación Plástica y Visual de Educación Secundaria. **Sí, en todos los cursos escolares se ha constatado cómo con el paso del tiempo, los alumnos se sienten más confiados en su propia capacidad y dejan de pedir indicaciones sobre cómo iniciar o llevar a cabo la tarea requerida. Las autoevaluaciones finales lo acreditan.**
- Desarrollar la autoestima de los alumnos y alumnas de Educación Plástica y Visual de Educación Secundaria por la creación artística. **Sí, las valoraciones positivas de los compañeros sobre sus trabajos, las tarjetas de cumplidos, las notas recibidas, los trabajos en equipo, el sentirse respetados por parte de compañeros y profesora hace que su autoestima crezca.**

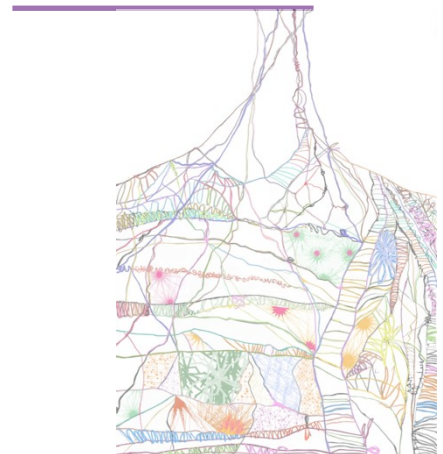
3.- La enseñanza del Holocausto y sistema educativo español en la enseñanza secundaria.

- Introducir la figura de Friedl Dicker-Brandeis en la programación de Dibujo. **Sí, las unidades presentadas en esta tesis en relación a la artista han sido introducidas en la programación oficial de Dibujo del área de Educación Plástica y Visual.**
- Incluir el tema del Holocausto en el currículo de Dibujo. **Sí, las unidades presentadas en esta tesis en relación a lo acontecido en Terezín, han sido introducidas en la programación oficial de Dibujo del área de Educación Plástica y Visual.**



10.

CONCLUSIONES



10. CONCLUSIONES

Esta tesis presenta en el ámbito hispanohablante tanto un estudio exhaustivo de la vida de la artista Friedl Dicker-Brandeis, como un análisis del paño/tejido de su historia. Lo hace en un momento en el que diferentes aspectos que tejen su biografía son de interés social y académico, tal y como se pone de manifiesto en el apartado 5: Revisión de la literatura, con la gran proliferación de estudios y publicaciones que han aparecido desde que fue registrada en la Universidad Complutense de Madrid en el año 2003; se trata de cuestiones sobre psicología, resiliencia, pedagogía artística desde la empatía estética, arteterapia, artistas judías oprimidas por el nazismo, educación como acontecimiento ético, resistencia espiritual, Holocausto, o atención plena entre otras, tratadas en esta investigación.

Hay dos partes bien definidas en la tesis: una teórica que corresponde al apartado 7, en la que a través de la vida de Dicker-Brandeis se ha reflexionado sobre los temas que le dan título: el arte, el dolor y la terapia –un ambicioso proyecto que presenta estos vastos temas en una sola investigación– desde un punto de vista humanista y espiritual; y otra práctica, referida al apartado 8, en la que se han aplicado, durante una década desde el curso 2004-2005 al curso 2014-2015, las ideas desarrolladas en el apartado teórico para su verificación en cuatro institutos públicos de la Comunidad de Madrid –IES Las Canteras, IES El Espinillo, IES Las Rozas 1, y IES Jaime Ferrán–.

En tanto investigación cualitativa, no hemos manipulado el escenario de la investigación controlando influencias externas o diseñando experimentos, sino que hemos buscado con ella comprender los fenómenos que ocurren en el aula con naturalidad. Se trata de un estudio válido y confiable –que no subjetivo en oposición a objetivo, pues no hay investigación sin valoración– porque ha sido riguroso su proceso y el análisis de los datos obtenidos en su interpretación y significado. Ha habido análisis de las citas, de las transcripciones, de los trabajos realizados, de los cuestionarios obtenidos, produciendo una descripción densa del significado del fenómeno estudiado.

El paño resultado de esta investigación se ha generado reuniendo y examinando las piezas/partes de un rompecabezas que al ir formándose nos ha dado la imagen final según la metáfora del tejido que hemos utilizado a lo largo de ella.

Esta forma de trabajar es la conocida como “aproximación inductiva”, propia de toda actividad artística, pues las ideas que han construido esta tesis fueron apareciendo a partir de los datos estudiados y no a la inversa; la vida y obra –artística, pedagógica y terapéutica– de Friedl Dicker-Brandeis han sido estudiadas con profundidad: situaciones individuales y variables contextuales –de ella y en la práctica de la escuela, cuyos datos han sido recolectados a través de conductas, sentimientos, acciones e intuiciones– que han llevado a la confirmación de la hipótesis planteada.

La observación participante ha surgido de la propia posición de la investigadora en los centros que ha trabajado: como profesora en ellos sabía de los valores y suposiciones subyacentes a la cultura de los grupos con los que ha trabajado. Desde ésta, la investigadora ha estado completamente involucrada en las actividades pero ha registrado sus observaciones atendiendo a cuestiones como quiénes estaban presentes; qué sucedió; cuándo ocurrió; dónde estaba sucediendo; por qué estaba ocurriendo; cómo estaba organizada la actividad; cómo se organizaban las personas en su medio; qué hacían, cómo se relacionaban, cómo se organizaban sus actividades; si había una secuencia o patrón y qué creían las personas a las que observaba.

Por tanto podemos afirmar que el estudio tiene tanto validez interna pues las conclusiones se han apoyado en los datos estudiados, como validez externa, porque los lectores de la tesis pueden transferir sus hallazgos a otros escenarios debido a la substantiva narración con detallada información sobre el tema investigado.

Asimismo, consideramos que es confiable porque si los resultados obtenidos sobre las cuestiones planteadas a partir de la experiencia de Terezín han sido similares en diversos centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, entendemos dichas conclusiones serían los mismos en otros escenarios.

En el marco teórico, las acciones de la artista nos ofrecen no solo la oportunidad de contemplar y entender el poder del arte y sus múltiples cualidades en la vida de los seres humanos, sino además de comprobar cómo esas cualidades afectan y llegan a otros a través de las particularidades de la persona que las transmite, enseña o comparte –sea profesor, terapeuta y/o artista–. Los testimonios de los niños del gueto de Terezín atestiguan la positiva influencia de Friedl Dicker-Brandeis en un mundo desgarrado por la opresión y el horror; ella se entregó, y ofreció a los demás su esencia, fundamentada en un arte mediador entre la persona y el mundo en el que habita. A partir de esa experiencia íntima, generó una enseñanza artística fundamentada en la empatía estética y la comunicación.

El gueto de Terezín y lo acontecido culturalmente en él, se analiza profusamente en esta tesis para mostrar las condiciones en las que Dicker-Brandeis trabajó durante su internamiento, y colegir que si el arte fue tan valioso en una situación tan horrenda para los niños a los que acompañó con el “arte como terapia” en especial, y para los jóvenes, hombres y mujeres en general, qué no habría de ofrecerlos/ofrecernos, en situaciones de paz y de menor estrés emocional. La parte práctica verifica que es mucho.

La cultura que se desplegó en Terezín en pleno Holocausto, acredita cuán importante es ésta en la vida humana; demuestra que somos seres sociales/culturales y que necesitamos aprender y transmitir lo aprendido; que tiende los puentes necesarios para que podamos avanzar y progresar; que funda un lugar común para el desarrollo personal de sus

participantes; y pone de manifiesto que el arte es una pieza fundamental en el tejido vital humano, razones por las que, como se muestra en la parte práctica, es imprescindible que esté presente en la educación de nuestros niños y jóvenes.

De este modo, a través de la artista y su historia hemos podido constatar que:

- la experiencia estética vincula al ser humano con el mundo –el íntimo y el externo– y favorece su desarrollo emocional, cognitivo y espiritual;
- es posible organizar una actividad artística bajo el dominio de la violencia absoluta;
- la educación, en tanto transmisión cultural, es una pieza fundamental para mantener la humanidad de quienes la reciben;
- la educación de y en Terezín fue un acontecimiento ético;
- existe una forma singular de posicionarse en el mundo, que es la del o de la artista;
- se puede mantener la creación bajo condiciones extremadamente adversas;
- el trabajo de Friedl –con su formación académica y conocimientos psicoanalíticos– todavía no es reconocido en el ámbito arteterapéutico académico. Su figura, salvo en contadas excepciones algunas excepciones, no se ha registrado como una de las pioneras del arteterapia, especialmente en su variación “el arte como terapia”, dentro de la historia oficial de esta disciplina. Consideramos que esto es así porque, por un lado, las cualidades terapéuticas de la actividad de Friedl Dicker-Brandeis no ha sido suficientemente divulgada, y por otro, porque existen escuelas de formación en terapia artística que dejan fuera todo aquello que no comparte su marco teórico;
- la figura de Itten como pedagogo artístico está minimizada en la historia de la didáctica del arte. Sus cualidades para el desarrollo expresivo y el conocimiento empático de la realidad es innegable y de gran valor, pero al igual que aconteció con la Bauhaus, en la que prevaleció la producción a la expresión, la educación artística ha primado el estudio del lenguaje visual desde su gramática por encima de su capacidad comunicadora íntima. La vinculación con el mundo espiritual y el mazdeísmo de Itten en una sociedad tecnológica como la nuestra (que ha valorado constructos educativos diferentes a los espirituales –considerados éstos absolutamente subjetivos e imposibles de demostrar desde las ciencias experimentales–) relegaron su figura al mundo de lo oculto;

- lo cognitivo, la construcción del yo y el arte se afectan e influyen mutuamente;
- es posible vivir y transmitir la pasión existencial a través del arte.

En el marco empírico, apartado 8, ciertos aspectos de lo analizado y probado en el marco teórico se comprueban en el ámbito educativo reglado del área de Educación Plástica y Visual. Los supuestos y las preguntas de hipótesis planteadas han sido confirmadas tanto con la puesta en práctica de unas unidades y actividades específicamente diseñadas para dicha constatación, como por los registros personales de los alumnos con formato de diario de artista.

Así, a partir de ellos –diario, unidades y actividades–, se concluye que:

- la práctica artística modifica y afecta la construcción del *self* psicológico o “yo” de quien la realiza;
- la educación artística ayuda al desarrollo personal y colectivo;
- una pedagogía basada en el amor y con el objetivo de desarrollar la solidaridad humana no requiere de personalidades excepcionales, sino de actuaciones en dirección al bien común que parten de valores que pueden ser transmitidos en una educación fundamentada en el respeto por el educando;
- la transmisión cultural exige de un compromiso total con la diversidad y la diferencia, y requiere de una mente y espíritu humanos abiertos y respetuosos con el otro;
- el arte se reconoce como resistencia en el mantenimiento de los valores y características propias del sujeto frente a acciones totalitarias que buscan destruirlo;
- la enseñanza de la empatía estética es posible desde la metodología de Dicker-Brandeis;
- se evidencia la importancia del arte y de la educación artística en la vida de los niños/adolescentes;
- es posible reflejar, comunicar y construir experiencias a través de la creación de obras plásticas;
- la expresión artística favorece la comprensión y articulación de las emociones de los alumnos;
- a través del arte se ha desarrollado la empatía;
- se ha estimulado la confianza en la capacidad creativa y plástica en los alumnos y alumnas de Educación Plástica y Visual de Educación Secundaria;
- la autoestima de los alumnos y alumnas de Educación Plástica y Visual de Educación Secundaria se ha mejorado por la creación artística;
- se ha introducido la figura de Friedl Dicker-Brandeis en la programación de Dibujo;
- se ha incluido el tema del Holocausto en el currículo de Dibujo.

Igualmente, se ha demostrado que es posible desempeñar la tarea docente en un espacio “en/entre” educación y arteterapia cuando atendemos a los procesos internos de nuestros alumnos que emergen a través de sus expresiones artísticas e interacciones sociales. Cuando hablamos de autoconocimiento, lo hacemos de la construcción del yo en las áreas afectivas, cognitivas y de las habilidades, por eso las actividades plásticas creadas en el aula son instrumentos idóneos para la observación y reflexión sobre la edificación de la propia identidad y la propia imagen en todas esas áreas mencionadas.

La creación en el aula, en ese espacio intermedio, posibilita aprender de los errores, reconocer y registrar las distorsiones cognitivas, o desarrollar el pensamiento divergente para descubrir distintas posibilidades de resolución de un mismo problema, a partir de lo cual surge de modo natural el concepto de tolerancia, toda vez que se mejora la autoestima.

Por otro lado, los trabajos colaborativos en pequeños grupos y el desarrollo de la empatía a través del arte favorece que los niños y jóvenes amplíen sus registros emocionales, lo cual les ayudará a vivir una vida más plena y consciente. De este modo, el aula se transforma en un taller/aula de plástica/creación en el que tomar decisiones, entender y controlar emociones, respetar al que difiere de uno o una, asumir responsabilidades, o reflexionar sobre sí, es decir, un espacio en el que practicar la responsabilidad de los propios actos. Asimismo se cultivan las relaciones interpersonales –resolución de conflictos, la pertenencia al grupo, la imagen de sí mismo respecto a otros, etc.– y se mejora la comunicación –la capacidad de expresar emociones e ideas, la adquisición de las habilidades de la comunicación y sus procesos, etc.–. El aula/taller de EPV, pues, refuerza la educación emocional que se lleva a cabo desde los Departamentos de Orientación.

A partir de todo lo explicado, concluimos este apartado afirmando que tal y como ha demostrado el legado de Friedl Dicker-Brandeis, los beneficios del aprendizaje artístico –desarrollo de la personalidad, del universo simbólico o de la creatividad (creación de nuevos mundos, respuestas y actuaciones posibles y alternativas a la realidad de cada ser humano)– son numerosos e importantes, lo cual adquiere especial relevancia en la actualidad española al haber aprobado el Congreso, el 29 de noviembre de 2013, el anteproyecto de la Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOMCE) del ministro Wert, –publicado en el Boletín Oficial de la Cortes Generales el 4 de diciembre de 2013 (121/000048 Proyecto de Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa)–. Esta ley, con el objetivo de simplificar los estudios y reforzar los conocimientos instrumentales, relega a todas las enseñanzas artísticas –junto a la Filosofía y a la Tecnología–, al ámbito de la optatividad en su detrimento y en beneficio de la Lengua, Matemáticas e Historia. Y eso a pesar de que en el punto 2 del artículo 2 del borrador del Decreto del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria presentado en marzo de 2015, se reconoce la importancia del arte en la cultura: «La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria

consiste en lograr que los alumnos adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico [...]» (BOE 5, p.678, 2007).

Igualmente, en los objetivos de la etapa presentados en el artículo 3, dos de siete están en relación directa con el arte, los subapartados “j” «Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias» y “l” «Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación», y de los demás, otros cinco en relación directa desde la educación empática/compasiva en esta investigación expuesta: el “a” «Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática», el “b” «Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal», el “c” «Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer», el “d” «Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos», y el “e” «Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación». Es decir, de once objetivos, siete están contemplados en la educación artística y sin embargo, al final del artículo 4, el de las competencias, se señala que «se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología» (BOE 5, p.679, 2007).

Esto supone que la educación artística no se contempla nunca como una asignatura troncal en toda la etapa, y que en los cursos 3º y 4º de ESO –Segundo ciclo de Educación Obligatoria– el estudio de la Educación Plástica y Visual queda en el ámbito de la optatividad, lo que significa que los alumnos, a partir de los 14 años, dejan de recibir formación artística, lo cual, tal y como se ha constatado en esta tesis en la que se demuestra lo valioso y necesario que es dicha educación en los jóvenes, supone una enorme pérdida en su desarrollo personal, toda vez que las enseñanzas de la creatividad y el pensamiento divergente, propias de la

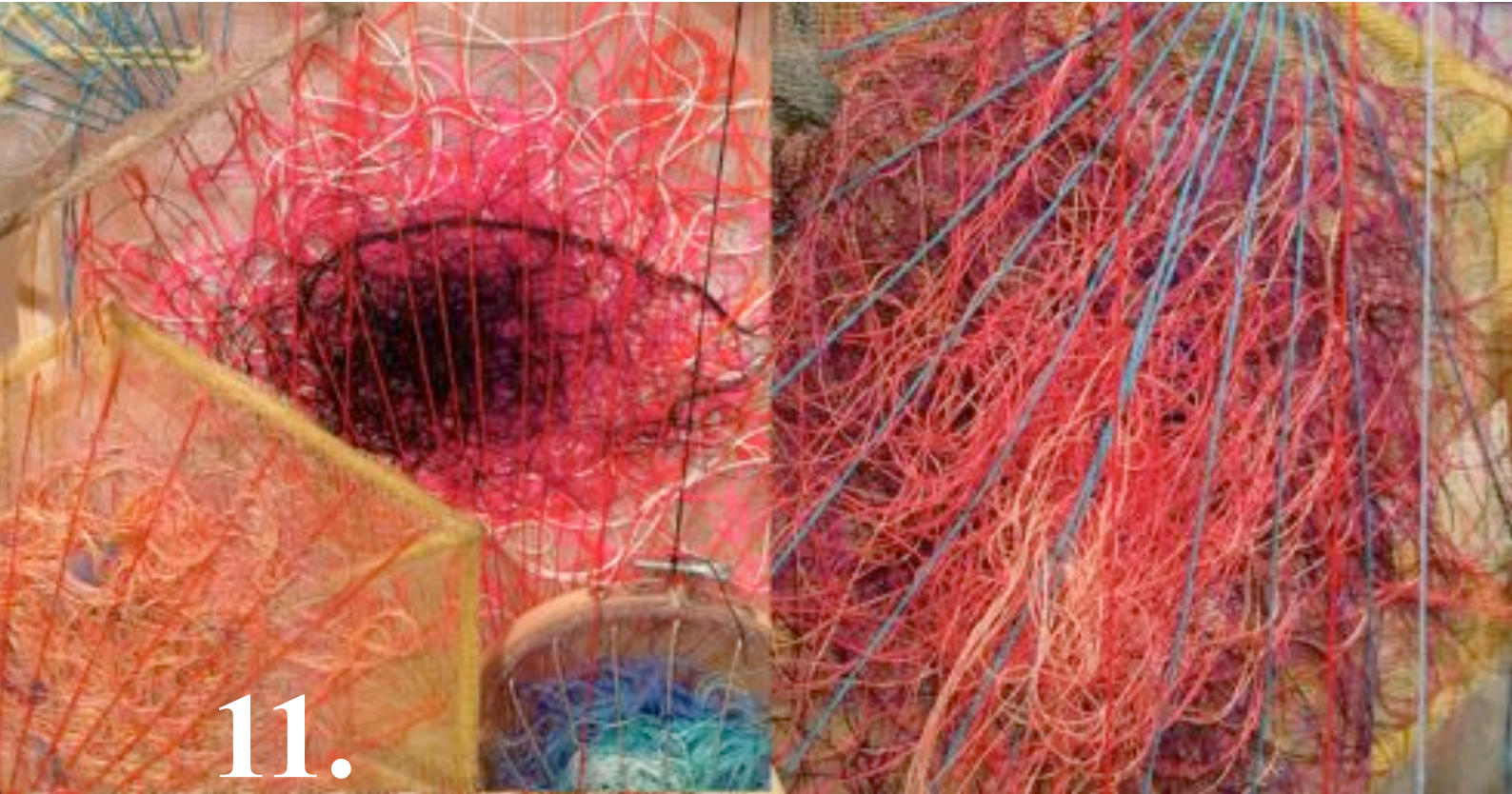
enseñanza artística, se hacen cada día más necesarias para afrontar las exigencias de nuestra sociedad.

Ambas partes ponen de manifiesto las siguientes conclusiones generales, las cuales responden afirmativamente a las preguntas de hipótesis del apartado 2:

- el arte, en cuanto parte de la cultura, sostiene al ser humano tanto en su desarrollo personal como en los momentos existenciales de mayor dificultad;
- hay una forma de estar en el mundo a través del arte –una posición específica, la del o la de la artista, que no solo no se abandona en situaciones de sufrimiento sino que se convierte en aliado para liberarlo– derivada de un constructo de la identidad por la experiencia artística;
- el arte ayuda a quien lo practica a construir el concepto de sí mismo/a, y a conocerse –personal y/o espiritualmente–;
- la actividad artística ayuda a superar y/o integrar patrones mentales de la persona que lo realiza;
- la cultura –el arte es parte de ella– protege y mantiene algo que es propio de los seres humanos: su humanidad;
- la esperanza es imprescindible para vivir plenamente, y la experiencia estética abre vías de esperanza;
- la expresión artística, en tanto comunicación, nos vincula a los demás, nos ayuda a reconocernos y ser reconocidos como parte de una comunidad que es ampliable a la humana;
- la creación y experiencia artística mantiene el deseo de vivir y/o favorece la trascendencia personal, por lo que es un instrumento claro de ayuda para superar las dificultades de la vida;
- la belleza posee valores que ayudan a mantener la búsqueda del sentido vital del individuo y facilita el encuentro con el yo íntimo; su experimentación y expresión a través del arte sirve para dar y/o hallar el sentido de la propia existencia;
- que no hay cultura sin respeto por la vida, y ésta, además, siempre se caracteriza por la aceptación de la diferencia;
- el arte es una forma de cuidado íntimo (valor terapéutico) y es un aliado no solo en el mantenimiento de atributos específicamente humanos, de la memoria o la identidad, sino que además es un aspecto de su trascendencia;

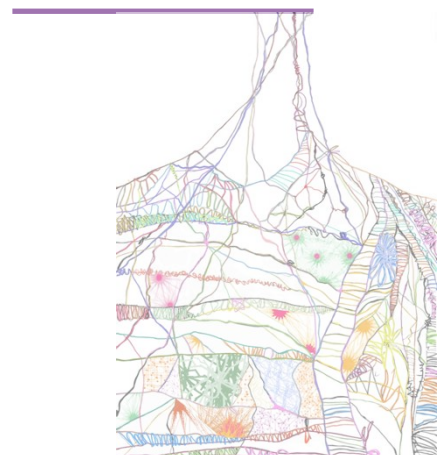
- la actividad artística favorece la quietud mental, desarrolla la atención y sitúa al que la practica en un estado de presencia o atención plena;
- la enseñanza del arte desde la pedagogía de Friedl Dicker-Brandeis ayuda a desarrollar la empatía.

Ambos apartados, desarrollados y analizados desde diversas disciplinas y sus autores, demuestran la hipótesis inicial de que la creación artística favorece una zona de vida simbólica que permite la experimentación de ideas y sentimientos; b) vivifica la capacidad humana de comprender y superar el conflicto; c) alumbra los obstáculos y contradicciones de la vida; d) pone orden en el caos; e) facilita el encuentro con el ser interior; f) desarrolla la empatía; g) proporciona placer; y h) ayuda en toda ocasión, incluida la terapia y la educación artística en el sistema educativo obligatorio, tanto en la construcción del yo y su mantenimiento, como en su trascendencia; intensificándose estas características cuando es alentada y sostenida positivamente por uno mismo o por otros, tal y como sucedió en la vida de Friedl Dicker-Brandeis, y como ha acontecido en otros muchos que han creado o crean simbólicamente a través del arte.



11.

APORTACIONES



11. APORTACIONES

La principal aportación de esta investigación es la divulgación de la vida y obra de Friedl Dicker-Brandeis en el ámbito académico hispanohablante. Como puede observarse en el estado de la cuestión, hay muy poco publicado o presentado en conferencias tanto en España, como en Latinoamérica, y lo que existe atiende a una sola de las facetas de la vida u obra de la artista –específicamente a su trabajo en Terezín–. En este sentido, esta tesis aporta una detallada información sobre Dicker-Brandis, y analiza múltiples aspectos sobre su vida y obra, de un modo en el que no se había presentado nunca en lengua castellana –o español–, enfatizando y reivindicando, además, su labor terapéutica en la enseñanza del arte en Terezín.

Asimismo, podemos afirmar que los datos expuestos en esta tesis –biográficos de la artista, de todos sus conocidos y allegados que dieron forma a la trama de su existencia– son verídicos, pues han sido contrastados por la investigadora principal de la artista, Elena Makarova, quien ha apoyado y facilitado la elaboración de esta investigación a lo largo del tiempo y desde sus inicios. Que ella pusiera a disposición de quien escribe la valiosa información que ella ha registrado y contrastado en sus propias investigaciones, que le facilitara el acceso a su archivo personal en su casa de Haifa, y que le aportara la documentación necesaria para su realización, significa que esta tesis contribuye a esclarecer y/o eliminar ciertos datos erróneos que pueden encontrarse en artículos escritos en papel o digitalmente.

Además, aporta en un único texto diversos análisis filosóficos, históricos, psicológicos, y pedagógicos en relación al arte, al dolor y la terapia –resultado del ambicioso planteamiento original con el que fue proyectado–, definidos y/o delimitados por la vida de la artista.

Contribuye igualmente, al reconocimiento de la labor pedagógica de Dicker-Brandeis en la enseñanza de la empatía estética de niños y adolescentes, a apreciar y reconocer sus valores terapéuticos, y demuestra que la educación artística en la escuela secundaria, cuando se fundamenta en la expresión libre, el análisis de obras plásticas, el trabajo cooperativo, el desarrollo de la imaginación, de la atención plena, la belleza, y el respeto y reconocimiento de la identidad de quien crea y de los otros, ayuda a la persona que la recibe a superar y trascender dificultades, construir su “yo” psicológico e identitario, y encontrarse con su ser íntimo.

En este reconocimiento, esta tesis doctoral proporciona los datos necesarios para considerar a la artista Friedl Dicker-Brandeis como pionera del arteterapia, especialmente en su modalidad “el arte como terapia”, y ofrece el análisis correspondiente que justifica su inclusión en los programas de historia del arteterapia de las diversas formaciones que se ofrecen en el ámbito hispanohablante.

Precisamente por su labor arteterapéutica en el gueto/campo checo de Terezín, su figura también puede ser incluida en una enseñanza del Holocausto en la Educación Secundaria española desde el área de Educación Plástica y Visual. Esta tesis muestra cómo tanto la artista como la experiencia cultural de Terezín son adecuadas para vincular a nuestros alumnos con un pasado atroz del que debemos aprender. Habitualmente se dice que para que no se vuelva a repetir, pero si nuestro acercamiento es meramente intelectual, podemos garantizar que no habrá enseñanza. Si la aproximación al Holocausto, a lo acontecido en la Europa de mediados de siglo XX es mental, el aprendizaje no será ni válido ni real. Como toda educación, los acontecimientos de la Shoá deben vincularse con la experiencia del aprendiz para que sea significativa; que nuestros alumnos empaticen, se pongan en lugar de aquellos niños internos en Theresienstadt, es una manera acertada y duradera –por cuanto se trata de niños y jóvenes como ellos– para desarrollar sus valores humanos y reconocer las virtudes democráticas que caracterizan a nuestra sociedad, las cuales afirman que todos los hombres y mujeres somos seres humanos con los mismos derechos sin importar nuestro origen, raza, religión u orientación sexual. Comprender que todos somos miembros de la misma comunidad humana, y que además tenemos derecho a vivir según nuestras costumbres, reconociéndonos parte de una cultura específica, requiere que podamos ponernos en el lugar del otro, en su piel. Y para ello necesitamos desarrollar la empatía.

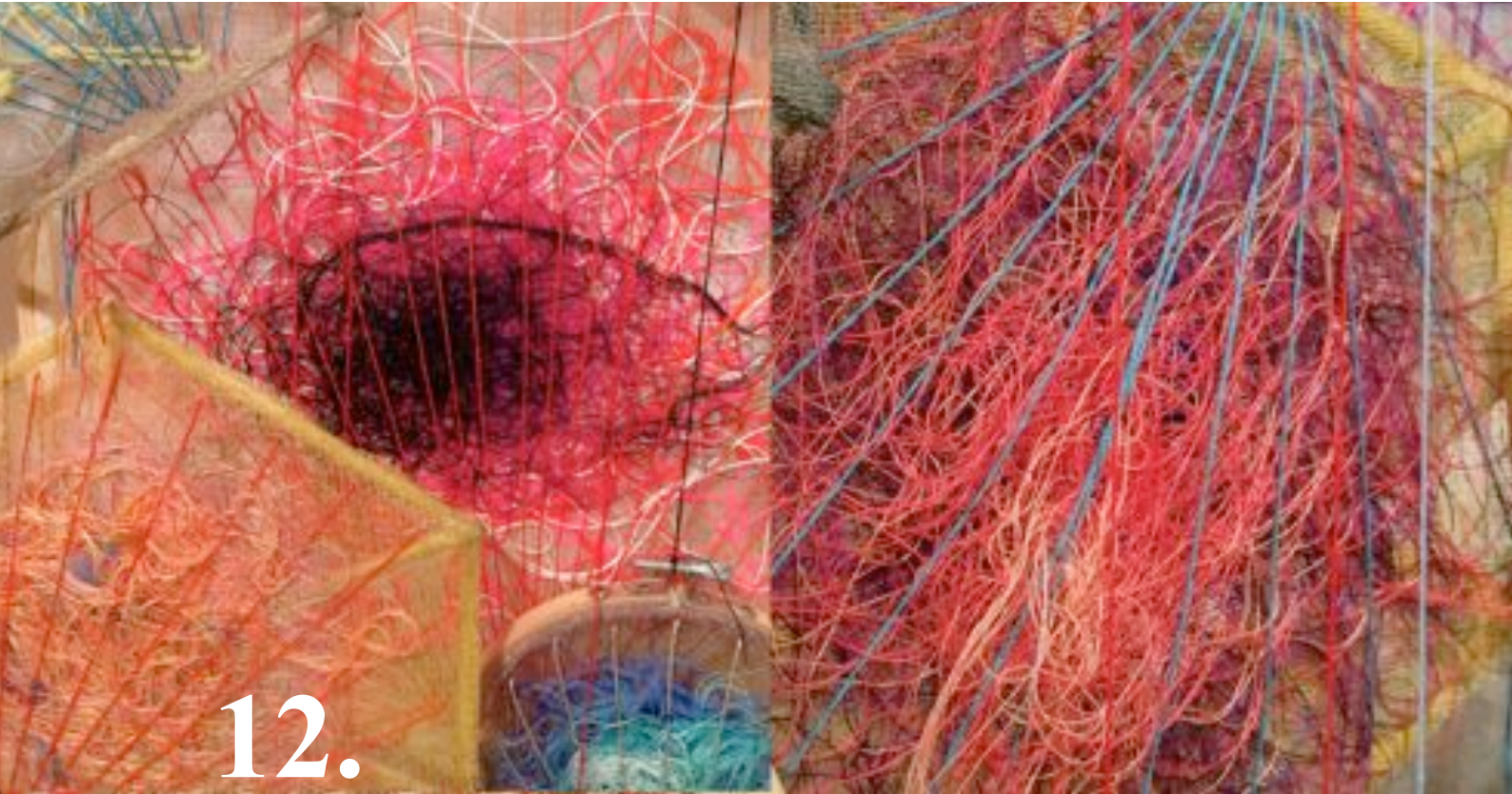
Señalar el alcance y la necesidad, por ende, de una educación basada en la compasión empática, es otra de las aportaciones que esta tesis realiza. En nuestro caso, esta educación –que difiere de la emocional habitualmente ofrecida por los departamentos de Orientación de los centros– se realiza desde el departamento de Dibujo, y contempla e imagina unas escuelas e institutos que comprendan la importancia de educar empática y compasivamente desde todas las asignaturas desde el propio y específico currículo de un modo troncal, y no solo transversal, como sucede en la actualidad. Una forma de ahondar en una educación basada en el comienzo, en el acontecimiento, en la poética propuesta por Mèlich y Bárcena, como se ha expresado en esta investigación.

Además, pone de manifiesto que al pensar en los sentimientos de aquellos que nos rodean, los seres humanos tenemos la capacidad de trascendernos. Lo manifestaron las niñas de la habitación 28 de Terezín, y lo han hecho los alumnos con los que la investigadora ha trabajado a lo largo de una década de investigación. Trascenderse significa conocer y apreciar la propia identidad para desde la integración de quienes decimos ser, acercarnos a quienes somos: seres sociales que avanzamos y nos desarrollamos en el trabajo por el bien común que siempre redundan en el propio. Una transcendencia que se reivindica y se experimenta en la educación, aunándola por vez primera en España, desde la experiencia artística y la asignatura de Educación Plástica y Visual con la psicología Transpersonal (conocida como la cuarta escuela, y que surgió en los años 60 para unificar e integrar el saber de las psicologías

tradicionales de Occidente con la sabiduría de los grandes maestros de Oriente). Desde ella, se alientan estados de desarrollo personal que se extiendan más allá del ego individual, para incluir otros aspectos del ser humano, de la naturaleza y/o la totalidad universal, que favorezca el encuentro de la persona con su ser íntimo o esencial.

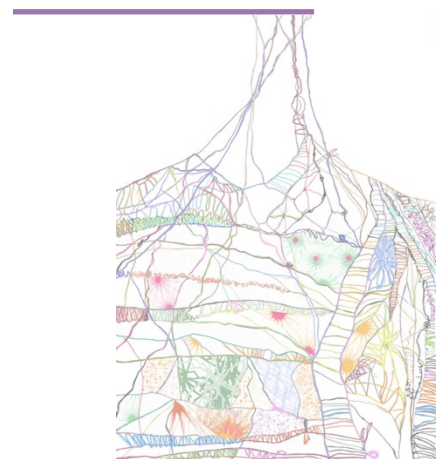
Igualmente, esta investigación aporta la demostración, no solo por un lado, del valor de la cultura, que en oposición a los totalitarismos que cosifican lo humano, humaniza el mundo, o por otro, que la cultura —el arte es parte de ella— y la educación —la artística también— ayuda a los seres humanos a mantenerse resistentes en momentos de extrema dificultad, sino que además, las personas que trabajan por los demás desde el corazón se convierten en figuras resilientes para aquellos que reciben sus atenciones. Este fue el caso de Friedl Dicker-Brandeis. El arte fue el camino para su propia resiliencia y lo fue para la de sus estudiantes. A través de él, la artista fue una persona referente para muchas otras, pues educó desde una mirada nueva con respeto a una infancia renovadora del mundo; alguien que hizo de la educación un acontecimiento para los niños y jóvenes con los que trabajó: les dio la oportunidad de pensar lo que les había sucedido desde una nueva perspectiva, les ayudó a hacer experiencia lo vivido y romper la continuidad del tiempo personal de lo experimentado por uno del “ser”, anclado en el presente a través del arte.

Por último, esta investigación proporciona esperanza. La esperanza de comprobar que en el ser humano existe, además de la banalización del mal, del miedo y del deseo de dominio que convierte a los seres vivos en cosas, la misma fuerza en la dirección del bien, lo cual acontece cuando se atiende con protección y cuidado al mundo, y a todos los seres que lo habitan, entre ellos, obviamente, a los humanos; que es posible, a través de la educación, desarrollar nuestra condición humana solidaria, compasiva y empática; de observar que la vida puede ser vivida expresando la belleza que nos rodea y nos habita a través del arte, y que por él podemos entrar en contacto con una esencia que no requiere de defensas y nos ayuda a vivir con esperanza.



12.

INVESTIGACIÓN FUTURA



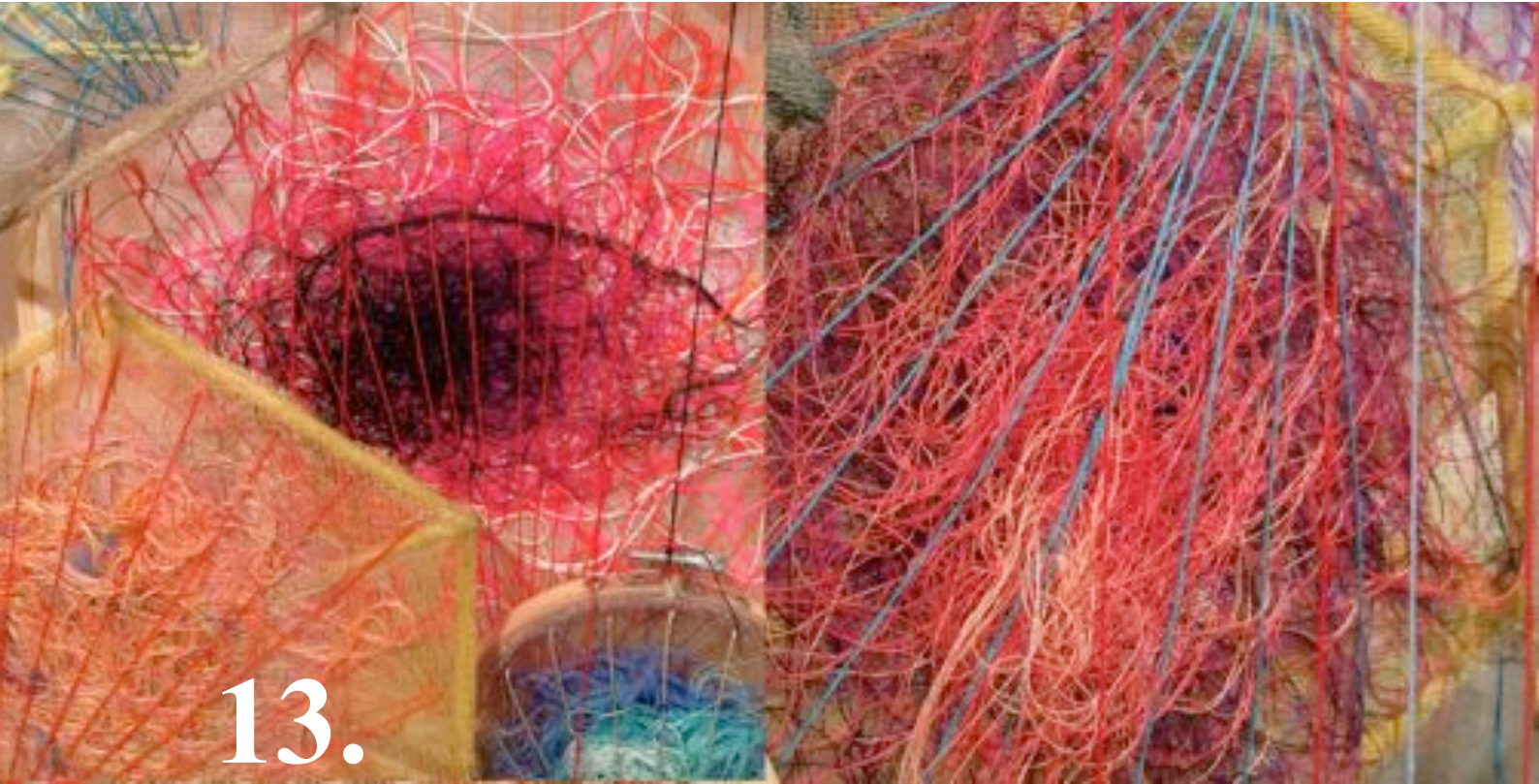
12. INVESTIGACIÓN FUTURA

Debido a la cantidad de temas tratados en la trama de la existencia de Friedl Dicker-Brandeis, el espectro para futuras investigaciones es múltiple, pues ésta ofrece diversas perspectivas de contenidos no tratados en el ámbito académico hispanohablante que pueden ser sugerentes de ser comprobadas como hipótesis por parte de futuros doctorandos desde diferentes disciplinas: teoría del arte, pedagogía artística, educación, filosofía, arteterapia, etc. Artistas de la Viena finisecular olvidadas por su condición de judías o feminidad, las mujeres de la Bauhaus, lo acontecido en la habitación 28 –ética, educativa, psicológica o artísticamente–, la educación como acontecimiento, la enseñanza artística para el constructo identitario, o la lectura como resistencia, son algunas de las posibles estudios que quien escribe sugiere.

Consideramos, igualmente, que una vez realizada la investigación cualitativa sobre la cuestión aquí presentada, se realice una investigación cuantitativa o deductiva, para, por un lado, aprender sobre la distribución de las características vistas en los estudiantes de secundaria: probar la hipótesis desde esa perspectiva para ver si encaja en el sistema educativo, presentando los datos obtenidos con números a partir de los cuales explicar el fenómeno desde su interpretación. Observar, no ya las experiencias de los alumnos, como se ha realizado en esta investigación, sino las incidencias del tema en ellos; y por otro investigar los datos únicos (casos negativos) que en esta tesis no han sido estudiados.

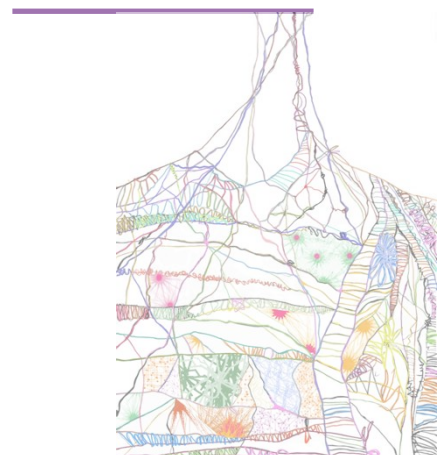
Sin embargo, existe una investigación principal que esta doctoranda considera coherente con la suya propia y que ahondaría en lo que ella ha iniciado: la del desarrollo de un currículo de Educación Plástica y Visual desde el que comprobar, con grupos de control, los beneficios de una educación basada en la compasión/emoción empática y de cómo ésta variante de educación artística ayuda a desarrollar la atención sostenida, ejecutiva, que es la que se requiere para el estudio, en una sociedad en la que se navega incesantemente por la red, con un foco de atención extremadamente corto y siempre cambiante y que es la que nos pone en contacto con nuestro ser íntimo, desde el que reconocer lo que somos y lo que nos rodea: desde la belleza al dolor humano.

El currículo compasivo empático es el que se perfila como prioritario en el universo educativo del siglo XXI. Estos currículos existen, por ejemplo, en más de 20 estados de Australia y Estados Unidos, e investigadores como el prestigioso neurólogo Dr. Francisco Mora afirma que de todas las cualidades –curiosidad, atención, memoria, emoción, etc.– necesarias para la educación/aprendizaje (sin aprendizaje el ser humano moriría) hay una que resulta esencial en el proceso de aprender: la emoción. «Sólo se puede aprender aquello que se ama, aquello que te dice algo nuevo, que significa algo, que sobresale del entorno. Sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria» (López Rejas, 2013, párr.8).



13.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATA. (2014). Recuperado el 10 de abril de 2014, de American Art Therapy Association, de <http://www.arttherapy.org/>
- Abarca Cedeño, M. S. (2002). *Significado psicológico de escuela y maestro en estudiantes de dieferente nivel escolar y género de la ciudad de Colima*. (Tesis de Grado). Universidad de Colima, Colima. Recuperado el 13 de octubre de 2013, de http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Mireya%20Sarahi%20Abarca%20Cede%C3%B1o.pdf.
- Ackerl, I. (1999). *Vienna Modernism 1890–1910*. Viena: Federal Chancellery, Federal Press service.
- Activities on the Model Camp: Terezín. From Bauhaus to Terezín*. (s.f.). Recuperado el 10 de septiembre de 2014, de Activities World War II: Voices Compassion Education, de <http://voiceseducation.org/node/562>
- Adler, B. (Ed.). (1921). *UTOPIA: Dokumente der Wirklichkeit I. und II*. Weimar: Bauhaus.
- Adler, Marie. (s.f.). Recuperado el 5 de julio de 2013, de Galerie Saxonia, de http://www.saxonia.com/cgi-bin/dynfs.pl?Kuenstler_liste=/galerie/007306.htm
- Adolescencia*. (s.f.). Recuperado el 4 de junio de 2010, de Real Academia Española, de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=adolescencia>
- Adorno, T. W. (2004). *Teoría estética*. Madrid: Akal.
- Ailsby, C. (2003). *Tercer Reich día a día*. Madrid: Libsa.
- Alcalay, L. (2013). *The Arts: Painting Out of a Corner*. Recuperado el 9 de enero de 2014, de Lisa Alcalay Klug, de <http://lisaklug.com/articles-2/arts-culture/the-arts%E2%80%A8-painting-out-of-a-corner%E2%80%A8/>
- Aldecoa, J. (2004). *En la distancia*. Madrid: Santillana.
- Allen, P. B. (1995). *Art Is a Way of Knowing*. Boston & London: Shambhala.
- Allen, P. B. (1997). *Arte terapia*. Madrid: Gaia ediciones.
- Álvarez, M. R. (2008). *Drawings*. Recuperado el 5 de octubre de 2014, de I have not seen a butterfly around here..., de <http://web.educastur.princast.es/cp/fresneda/colegio/biblioteca/investigamos/TEREZIN/drawings.htm>
- Amenábar, A. (Productor), & Amenábar, A. (Dirección). (2004). *Mar adentro*. (Película). España: Sogecine.
- Anderson, J. (1995). *The Art of the Expressionist*. Bristol: Parrangon.
- Anscombe, I. (1984). *A woman's touch: Women in design from 1860 to the present day*. Londres: Virago.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.

- Arnheim, R. (1980). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Forma.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arnheim, R. (2005). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza Editorial.
- Art in the Terezin Ghetto*. (1997). (Exposición). Magdeburg Barracks, Terezín Memorial. Terezín.
- Arteterapia Clinica: Formazione Triennale. Le origini del metodo "Arte come Terapia"*. (2014). Recuperado el 6 de enero de 2014, de Lyceum, Associazione Culturale per la Formazione e l'Aggiornamento, de http://www.arteterapia.info/arteterapia/triennio/origini_america.html
- Asincronismo*. (s.f.). Recuperado el 9 de junio de 2014, de Real Academia Española de http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=39xsYexIjDXX2mNITfj0#0_1
- Ausubel, D. (2012). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ávila Crespo, R. (1999). El cuerpo y la compasión: una reflexión metafísica sobre el dolor. En D. Romero de Solís, J. Bosco Díaz-Urmeneta Muñoz, & J. López Lloret (Edits.), *Variaciones sobre el cuerpo* (pp. 11-30). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- AVRO Television, YLE (Producción), & Roussio-Lenoir, F. (Dirección). (2010). *Cabaret Berlín: la escena salvaje*. (Película documental). Francia, Alemania: Bel Art Media, Arte France.
- BAAT. (2014). Recuperado el 10 de abril de 2014, de British Association of Art Therapists, de http://www.baat.org/art_therapy.html
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Barbarela. (25 de febrero de 2010). *Miradas, sentimientos y dibujos de niños en el Holocausto*. Recuperado el 30 de julio de 2011, de 20 minutos, de Listas Cultura, de <http://listas.20minutos.es/lista/miradas-sentimientos-y-dibujos-de-ninos-en-el-holocausto-195994/>
- Barbarie*. (s.f.). Recuperado el 13 de noviembre de 2012, de Real Academia Española de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=UyLidVpw0DXX23q1NCIpl>
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (30 de marzo de 2001). *Dolor y tereapia*. (Apuntes de clase). Madrid: Universidad Complutense.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.

- Bartle, P. (2012). *Dimensiones de la cultura*. Recuperado el 9 de septiembre de 2012, de Colectivo de Potenciación Comunitaria de <http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/modules/dim-dims.htm>
- Baudelaire, C. (1999). *El pintor de la vida moderna*. Madrid: Visor.
- Baumann, Z. (2008). *Modernidad y Holocausto*. Madrid, Buenos Aires, Ciudad de Mexico: Sequitur.
- Baumhoff, A. (2000). Las mujeres en la Bauhaus: un mito de la emancipación. En J. Fiedler & P. Feierabend, *Bauhaus* (pp. 96-107). Colonia: Könemann.
- Baumhoff, A. (2001). *The Gendered World of the Bauhaus: The Politics of Power at the Weimar Republic's Premier Art Institute, 1919-1932*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bayer, H. (Ed.). (1959). *Bauhaus, 1919-1928*. Boston: Charles T. Branford Company.
- Beatty, B. (2002). *"Vengan, convivamos con nuestros pequeños": Federico Froebel y el movimiento alemán del Jardín de Niños*. (PDF). Recuperado el 5 de mayo de 2013, de e-Educa, Cibercultura para la Educación AC, de <http://www.e-educa.org/DEP/lecturas/sesion%202/LEC%2017%20FROEBEL.pdf>
- Becker, A., Steiner, D., & Wang, W. (Edits.). (1995). *Architektur im 20.Jh. Österreich: Von Otto Wagner bis Coop Himmelb(l)au*. (Catálogo de exposición). Munich/New York: Prestel Verlag.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of Women's ways of knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- Ben-Eli, B. (1 de marzo de 2009a). *Austria: Jewish Women Artists*. Recuperado el 18 de septiembre de 2013, de Jewish Women's Archive: A Comprehensive Historical Encyclopedia, de <http://jwa.org/encyclopedia/article/austria-jewish-women-artists>
- Ben-Eli, B. (1 de marzo de 2009b). *Broncia Koller (1863-1934)*. Recuperado el 7 de julio de 2013, de Jewish Women's Archive: A Comprehensive Historical Encyclopedia, de <http://jwa.org/encyclopedia/article/koller-pinell-broncia>
- Ben-Eli, B. (1 de Marzo de 2009c). *Tina Blau 1845-1916*. Recuperado el 7 de julio de 2013, de Jewish Women's Archive: A Comprehensive Historical Encyclopedia, de <http://jwa.org/encyclopedia/article/blau-tina>
- Benesová, M., Blodig, V., & Poloncarz, M. (1996). *The Small Fortress: Terezín 1940-1945*. Prague: Ráj.
- Benjamin, W. (1993). *La metafísica de la juventud*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (2011). *Breve historia de la fotografía*. Madrid: Casimiro Libros.
- Berkley, G. E. (1993). *Hitler's Gift: The Story of Theresienstadt*. Boston: Branden Books.
- Bird, T. A. (17 de diciembre de 2012). *The Girls of Room 28: Friendship, Hope, and Survival in Theresienstadt by Hannelore Brenner, published in German in 2004 and in English in 2009*. Recuperado el 2 de julio de 2013, de Compelling Stories: Jewish Lives Lived,

de <http://compellingjewishstories.blogspot.com.es/2012/12/the-girls-of-room-28-friendship-hope.html>

- Blanco, R. & Pierella, M. P. (2009). *Por qué leer a Benjamin hoy: notas a propósito de La metafísica de la juventud*. Recuperado el 28 de julio de 2013, de La tía: cuaderno de pedagogía rosario segunda época, de <http://www.revistalatia.com.ar/archives/445>
- Blauensteiner, C. (1989). Das moderne Wohnprinzip. Zur Ausstellung Franz Singer, Friedl Dicker. Zweimal Bauhaus in Wien. *Bauforum*, (22), 11-12.
- Bloch, E. (1977). *El principio esperanza*. Madrid: Aguilar.
- Blodig, V. (2003). *Terezín: Terezín in the "Final Solution of the Jewish Question" 1941-1945*. Prague: Publishing House Helena Osvaldová/ Nakladatelství Oswald.
- Blodig, V. (s.f.). *Nejmladší vězni*. Recuperado el 9 de abril de 2011, de Holocaust.cz, de http://www.holocaust.cz/cz/history/jew/czech/terezin/terezin_young
- Blom, P. (2008). *Los años de vértigo, 1900-1914: cambio y cultura en Occidente 1900-1914*. London: Phoenix.
- Bondy, R. (1989). *"Elder of the Jews": Jakob Edelstein of Theresienstadt*. New York: Grove Press.
- Bonet, L. (2003). *Otto Wagner: Gustav Klimt*. Barcelona: H. Kliczkowski.
- Bonilla, E. (diciembre de 2008). Evidencias sobre el poder de la intención. *Investigación Clínica*, 49(4), 595-615.
- Bonn. (12 de julio de 1994). *Max Oppenheimer Art is Shown in Vienna*. Recuperado el 26 de julio de 2013, de JTA The Global Jewish News Source, de <http://www.jta.org/1994/07/12/archive/max-oppenheimer-art-is-shown-in-vienna>
- Bor, J. (1963). *The Terezin Requiem: The story of the production of Verdi's Requiem in a concentration camp by a young conductor Raphael Schächter*. London: Heinemann.
- Brandow-Faller, M. M. (2010). *An Art of their own. Reinventing Frauenkunst in the Female Academies and Artist Leagues of Late-Imperial and First Republic Austria 1900-1930*. (Tesis de Doctorado). Georgetown University, Georgetown. Recuperado el 3 de julio de 2013, de <https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/553120/brandowMegan.pdf?sequence=1>.
- Braun, K. (2003). La biblioteca de Theresienstadt, 1942-1945: Ensayo sobre el papel de una institución de lectura durante la «solución final del problema judío». *Revista de Antropología Social*(12), 99-120.
- Brenner, H. (2004). *Room 28 Education*. Recuperado el 7 de octubre de 2014, de Room 28 Project, de <http://www.room28education.net/>
- Brenner, H. (2009). *The Girls of Room 28: Friendship, Hope, and Survival in Theresienstadt*. Nueva York: Schocken books.

- Briggs, S. (1 de noviembre de 2014). *How Empathy Affects Learning, And How To Cultivate It In Your Students*. Recuperado el 15 de noviembre de 2014, de informED, de <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/empathy-and-learning/>
- Bruner, J. (1980). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Burguière, A. (2005). *Diccionario de Ciencias Históricas*. Madrid: Akal.
- Bussmann, A. (s.f.). *Helene Funke*. Recuperado el 7 de julio de 2013, de Fembio, de <http://www.fembio.org/biographie.php/frau/feature/helene-funke/kuenstlerinnen-eine-ausstellung-von-almut-nitzsche>
- Buyaner, D. (2010). *Friedl Dicker-Brandeis: Ausschnitte vom Briefwechsel mit Hilde Kothny (1940-1942)*. Recuperado el 10 de julio de 2013, de Friedl Dicker-Brandeis, Briefe und Leben Projekt der Gemeinnützigen Organisation, Janusz Korczak House in Jerusalem, (The Letters and Life of Friedl Dicker-Brandeis), de <http://www.makarovainit.com/friedl/ESSAY-HILDES-BRIEFE.pdf>
- Cáceres, L. (2005). Un cuerpo secuestrado. En N. Corral (Ed.), *Nadie sabe lo que puede un cuerpo: variaciones sobre el cuerpo y sus destinos* (pp. 29-40). Madrid: Talasa.
- Calasso, R. (1990). *Las bodas de Cadmo y Harmonia*. Barcelona: Anagrama.
- Calinescu, M. (2003). *Cinco caras de la modernidad: modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo, Neometrópolis*. Madrid: Alianza.
- Calvo, A. (1999). *Dinamismo de la realidad*. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de AESLO Asociación Española de Logoterapia, de <http://manoblejas.eresmas.net/nous.htm#NOUS3>
- Campos de concentración*. (2012). Recuperado el 8 de agosto de 2012, de United States de Holocaust Encyclopedia: Holocaust Memorial Museum, de <http://www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10005754>
- Campos de exterminio*. (2012). Recuperado el 8 de agosto de 2012, de United States de Holocaust Encyclopedia: Holocaust Memorial Museum, de <http://www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10005768>
- Campos nazis-Map*. (2012). Recuperado el 8 de agosto de 2012, de United States de Holocaust Encyclopedia: Holocaust Memorial Museum, de http://www.ushmm.org/wlc/en/media_nm.php?ModuleId=10005754&MediaId=3398
- Carpenter, R., Moorgat, E., & Scrima, A. (Edits.). (2004). *Bauhaus Archive Berlin: The Collection*. Berlín: Bauhaus Archive Berlin Museumspädagogischer Dienst Berlin.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Carril, E. (2005). Un cuerpo en espera. En N. Corral (Ed.), *Nadie sabe lo que puede un cuerpo: variaciones sobre el cuerpo y sus destinos* (pp. 67-74). Madrid: Talasa.
- Caso Dreyfus. (s.f.). Recuperado el 23 de febrero de 2013, de Wikipedia Enciclopedia Libre, de http://es.wikipedia.org/wiki/Caso_Dreyfus
- Castello Traver, E. (1999). *La Primera Guerra Mundial*. Madrid: Anaya.
- Century of the Child: Growing by Design 1900-2000*. (2012). Recuperado el 2 de marzo de 2013, de MoMa, de <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild/>
- Cerro, S. (20 de marzo de 2010). Pinceladas de sueños rotos: semblanza grafológica de los dibujos de los niños de Terezín. *III Ciclo de Actividades en la Judería de Segovia*. (Conferencia de inauguración). Segovia, Empresa Municipal de Turismo de Segovia/ Casa Sefarad-Israel.
- Chadzis, A. (2000). *Die Malerin und Bildhauerin Elena Luksch-Makowsky. (1878 -1967). Biografie und Werkbeschreibung. Teil I.Textteil*. (Tesis de Doctorado) Universität Hamburg, Hamburg. Recuperado el 8, de julio de 2013, de <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2000/893/pdf/dissertation.pdf>.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria: ciencia, artes y humanidades*, 14 (1), 61-71.
- Clay, D. (1990). *Between Two Fires: Europe's Path in the 1930s*. New York: W.W. Norton & Company.
- Clemens-Standal. (2004). *Haus Steiner, Haus Scheu Haus Müller*. Recuperado el 7 de julio de 2013, de BAUKUNST[consult], de http://www.clemens-standl.at/Download/Loos_Villen.pdf
- Coffer, R. (2011). *Richard Gerstl and Arnold Schönberg: a reassessment of their relationship (1906-1908)*. (Tesis de Doctorado). Institute of Germanic and Romance Studies, University of London, London.
- Cohen, B. (2008). *Dicker-Brandeis, Fredericke*. Recuperado el 9 de octubre de 2011, de Encyclopaedia Judaica, de http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/judaica/ejud_0002_0005_0_05202.html
- Cohen, D. R. (2007). *Vienna in the Age of Uncertainty: Science, Liberalism, and Private Life*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cole, A. & Knowles, J. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cole, J. (2004). *Biography*. Recuperado el 19 de noviembre de 2011, de The Viktor Ullmann Foundation, de <http://www.viktorullmannfoundation.org.uk/>

- Colorado López, M., Arango Palacio, L., & Fernández Fuentes, S. (1998). *Mujer y feminidad*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Antioquía, Colombia. Recuperado el 6 de junio de 2011, de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/181/1/MujerFeminidad.pdf>.
- Community Recognizes Art Teacher for Holocaust Education Initiative*. (2014). Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de South Orange Middle School: The scholl District of South Orange & Maplewood, de <http://www.somsd.k12.nj.us/site/default.aspx?PageType=3&>
- Compassionate Schools*. (2015). Recuperado el 3 de febrero de 2015, de Voices Compassion Education, de <http://voiceseducation.org/node/7115>
- Constanza, M. (1982). *The Living Witness: Art in the Concentration Camps and Ghettos*. New York: Free Press.
- Corral, A. & Pardo, P. (2012). El estudio de la infancia y la adolescencia. En A. Corral & P. Pardo (Edits.), *Psicología Evolutiva* (Vol. I, pp. 258-299). Madrid: UNED.
- Corral, N. (2005). Sexualidad freudiana: ni construcción cultural ni instinto (pulsión y biografía). En N. Corral (Ed.), *Feminidades: mujer y psicoanálisis, una aproximación crítica desde la clínica* (pp. 13-54). Madrid: Montesinos.
- Corral, N. (2008). La cabeza y la señorita Rasch: sobre violencia sexual y diferencia. En N. Corral (Ed.), *Prosa corporal: variaciones sobre el cuerpo y sus destinos II* (pp. 121-180). Madrid: Talasa.
- Corral, N. (2008). *Prosa corporal*. Madrid: Talasa.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo Psicológico* (7ª ed.). México: Prentice Hall.
- Crispoliti, E. (2001). *Cómo estudiar el Arte Contemporáneo*. Madrid: Celeste.
- Cumsille, K. (Mayo de 2007). *Shock y estado de excepción: arte y política moderna, Baudelaire y Benjamín*. (PDF). Recuperado el 9 de julio de 2010, de A parte Rei 51, de <http://serbal.pntic.mec.es/AparteRei/cumsille51.pdf>
- Curricular Resources for Teachers*. (s.f.). Recuperado el 8 de agosto de 2014, de Museum of Tolerance Online, Multimedia Learning Center, de <http://motlc.wiesenthal.com/site/pp.asp?c=gvKVLcMVIuG&b=394707>
- Dagen, P. (2 de octubre de 2012). *Sonderbund show recreated 100 years after galvanising Europe's art world: Impressive modernism retrospective at the Wallraf-Richartz Museum in Cologne brings together Gauguin, Cézanne, Van Gogh, Munch, Kokoschka and Schiele*. Recuperado el 28 de julio de 2013, de The Guardian Weekly, de http://www.theguardian.com/artanddesign/2012/oct/02/modern-art-retrospective-exhibition-cologne#_
- Daichendt, J. (2010). *Artist-teacher. A Philosophy of Creating and Teaching*. Bristol: Intellect Ltd.

- Daniels, M. (2005). *Sombra, Yo y Espíritu: ensayos de psicología transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- Daros, W. (2006). *En la búsqueda de la identidad personal. Problemática filosófica sobre la construcción del "yo" y la educación*. (PDF). Recuperado el 4 de julio de 2010, de <http://auth.ucel.edu.ar/upload/LIBROS/DAROS3.pdf>
- Davis, B. (15 de enero de 2012). *The Bauhaus and the contradictions of artistic utopia: The bauhaus in History*. (PDF). Recuperado el 17 de julio de 2013, de arnet.com, de <http://www.artnet.com/magazineus/reviews/davis/bauhaus1-28-10.asp?print=1>
- De Diego, E. (1987). *La mujer y la pintura en la España del siglo XIX*. Madrid: Cátedra.
- De Diego, E. (2005). *Travesías por la incertidumbre*. Barcelona: Seix Barral.
- De Forges, J.-M. (2006). *Educación contra Auschwitz: historia y memoria*. Barcelona: Anthropos.
- De la Nuez, P. (12-15 de diciembre de 2007). Las Mujeres de los Salones de la Viena Fin de sigl. V *Encuentro Ibérico de Historia del Pensamiento Económico*. Madrid, España.
- Dearstyne, H. (1986). *Inside the Bauhaus*. New York: Rizzoli.
- Decker, H. (1999). *Freud, Dora y la Viena de 1900*. Madrid: Biblioteca Nueva-APM.
- Delbo, C. (2004). *Auschwitz y después I: ninguno de nosotros volverá*. Madrid: Ediciones Turpial.
- Denoël, C. (s.f.). *Berlin dans les années 30: entre frénésie et chaos*. Recuperado el 9 de septiembre de 2013, de 1643-1945: L'histoire par l'image, de <http://www.histoire-image.org/site/oeuvre/analyse.php?i=183&d=1&q=10>
- Deshmukh, M. (enero de 2004). *Review of Anja Baumhoff, The Gendered World of the Bauhaus: The Politics of Power at the Weimar Republic's Premier Art Institute, 1919-1932*. Recuperado el 18 de junio de 2013, de H-German, H-Net Reviews: Humanities and Social Sciences Net Online, de <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=8646>
- Díaz, C. & Rojas, I. (mayo de 2006). *Estilos de crianza en adolescentes con conducta disocial*. (Tesis de Grado). Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo. Recuperado el 6 de julio de 2013, de <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/3201-06-00332.pdf>.
- DiCaprio, N. S. (1989). *Teorías de la personalidad*. México D.F.: Mcgraw-Hill.
- Dickson, S. & Churchill, L. R. (Producción), Dickson, S. & Churchill, L. R. (Dirección) . (2012). *The last Flight of Petr Ginz* (Película documental). República Checa: DFP.
- Doblin, A. (2008). *Berlin Alexanderplatz*. Madrid: Cátedra.
- Doria, J. (2009). *¿Qué es una terapia transpersonal?* Recuperado el 4 de julio de 2014, de Faceta humana.com (10), de <http://www.facetahumana.com/fh10-que-es-una-terapia-transpersonal.html>

- Doria, J. M. (s.f.). Día 5 de la cuenta atrás. *Educación las emociones en 40 días* (PDF). Madrid: Escuela transpersonal.
- 2 x Bauhaus in Wien. Franz Singer, Friedl Dicker. (24 de febrero-8 de abril de 1990). (Exposición). Architekturmuseum. Basilea.
- 2 x Bauhaus in Wien. Franz Singer, Friedl Dicker. (9 de diciembre de 1988-27 de enero de 1989). (Exposición). Heiligenkreuzerhof, Hochschule für Angewandte Kunst in Wien, Österreichische Gesellschaft für Architektur. Viena.
- Dozza de Mendoça, L. (2013). *Acompañamiento terapéutico: un análisis descriptivo de la intervención en la atención sociocomunitaria a pacientes psicóticos*. (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía, Madrid.
- Drexler, J. (Compositor). (2004). Al otro lado del río. (J. Drexler, Intérprete). De *The motorcycle diaries: original motion picture soundtrack* (CD). Hamburg, Germany: K. N. Nozik.
- Droste, M. (1991). *Bauhaus 1919-1933: Bauhaus Archiv*. Colonia: Taschen.
- Droste, M. (2006). *Bauhaus*. Colonia: Taschen Benedikt.
- Dutlinger, A. D. (2001). *Art, music and education and strategies for survival: Theresienstadt 1941-1945*. New York: Herodias.
- Ecofaery. (27 de septiembre de 2010). *My Hero is Friedl Dicker-Brandeis*. Recuperado el 10 de septiembre de 2014, de Stage of Life, High School, de <http://www.stageoflife.com/Posts/tabid/72/g/posts/t/1276/Default.aspx>
- Efland, A. (2005). *Arte y Cognición*. Barcelona: Octaedro.
- Egherman, T. (2002). El nacimiento de Weimar. En E. Lupton y A. Miller (Eds.), *El abc de la Bauhaus y la teoría del diseño* (pp. 34-37). México D.F.: Gustavo Gili.
- El arte y el niño*. (s.f.). Recuperado el 21 de noviembre de 2011, de Presencias de música. Espacio educativo, de <http://presencias.net/indpdm.html?http://presencias.net/educar/ht1029.html>
- El fin del Imperio Alemán (1918) y los "Dorados Años 20": los años salvajes de Berlín*. (s.f.). Recuperado el 9 de septiembre de 2013, de Visit Berlin, de <http://www.visitberlin.de/es/articulo/el-fin-del-imperio-aleman-1918-y-los-dorados-anos-20>
- El Holocausto y el Programa de divulgación de las Naciones Unidas*. (1 de noviembre de 2005). Recuperado el 8 de enero de 2009, de El Holocausto y el Programa de divulgación de las Naciones Unidas, de <http://www.un.org/es/holocaustremembrance/index.shtml>
- Elena Makarova Initiatives Group Production*. (s.f.). Recuperado el 20 de mayo de 2003, de Elena Makarova Initiatives Group (EMI), de <http://www.makarovainit.com/>
- Elena Makarova Universe: Index*. (s.f.). Recuperado el 9 de julio de 2014, de Elena Makarova Universe, de <http://elena-makarova.info/forum/>

- Elsby, L. (2014). *Coping Through Art-Friedl Dicker-Brandeis and the Children of Theresienstadt*. Recuperado el 8 de septiembre de 2014, de The Holocaust Martyrs' and Heroes' Remembrance Authority, Yad Vashem, de <http://www.yadvashem.org/yv/en/education/news1>
- Elsby, L. (s.f.). *Una infancia atrapada en el dolor: uso creativo de las imágenes en el aula*. Recuperado el 20 de noviembre de 2014, de La Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto, Yad Vashem, de http://www.yadvashem.org/yv/es/education/lesson_plans/chava_wolf.asp
- Emmerson, C. (2013). *1913: The World Before the Great War*. London: Bodley Head.
- Moreno, M (Producción) & Erice, V. (Dirección). (1992). *El sol del membrillo* (Película documental). España: Igeldo Zine Produksioak, Euskal Media.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s.f.). *Boletín Oficial del Estado*. núm.106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la Calidad Educativa. (s.f.). *Boletín Oficial del Estado*. 10 de diciembre, núm. 295, pp.97858-97921.
- España. Real Decreto-ley 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (s.f.). *Boletín Oficial del Estado*,. 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.
- Fackler, G. (s.f.). *Theresienstadt*. Recuperado el 12 de enero de 2012, de La música y el Holocausto, de <http://holocaustmusic.ort.org/es/places/theresienstadt/>
- Fancelli, A. (3 de marzo de 2007). *Música y nazis: exaltación y degeneración*. Recuperado de El país, Archivo, de http://elpais.com/diario/2007/03/03/cultural/1172876401_850215.html
- Faur, C. (2008). *Crayons*. Recuperado el 6 de marzo de 2011, de Christian Faur, de <http://www.christianfaur.com/crayons/crayons.html>
- Feinberg, J. (s.f.). *Teaching the Holocaust through Works of Art*. New York: The Jewish Museum.
- Feinstein, S. C. (2005). Art and Imaginery of the Ghetto: During and after de Holocaust. En E. J. Sterling (Ed.), *Life In The Ghettos During The Holocaust* (pp. 191-219). Syracuse, Nueva York: Syracuse University Press.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 3-18. Recuperado el 8 de junio de 2013, de Redalyc.org, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340202>
- Fernández Polanco, A. (2004). *Formas de mirar en el arte actual*. Madrid: Edilupa.
- Fernández Vega, J. (2011). La estética nazi: Un arte de la eternidad. La imagen y el tiempo en el nacionalsocialismo. *Prismas*, 15(1), (on line) , 256-258. Recuperado el 26 de enero

- de 2014, de Scielo.org, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992011000100011
- Ferrer, J. (2003). *Espiritualidad creativa: una visión participativa de lo transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- Ferrucci, P. (2009). *Belleza para sanar el alma*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Fiedler, J., Feierabend, P.(Ed). (2000). *Bauhaus*. Madrid: Köneman.
- Fiorini, H. J. (1995). *El psiquismo creador*. Buenos Aires: Paidós.
- Fiorini, H. (julio de 2003). *Psiquismo creador*. (Apuntes de clase). Instituto MAP (música, arte y proceso), Vitoria.
- Fiorini, H. J. (2006). *El psiquismo creador, Teoría y Clínica de Procesos Terciarios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fiorini, H. J. (2007). *Psicoanálisis abierto*. Recuperado el 2 de noviembre de 2011, de Página Web de Hector Florina, de <http://www.hectorfiorini.com.ar/abierto/abierto.htm>
- Fiorini, H. J. (s.f.). *Formaciones de procesos terciarios: Una tópica del psiquismo creador (I)*. (PDF) Recuperado el 13 de octubre de 2012, de www.hectorfiorini.com.ar, de http://www.hectorfiorini.com.ar/form_ter.pdf
- Foster, H., Krauss, R., Bois Y. A., & Buchloh, B. (2006). *Arte desde 1900: modernidad, antimodernidad, postmodernidad*. Tres Cantos, Madrid: Akal.
- Frankl, V. (1989). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Franz Singer, Friedl Dicker, 2 x Bauhaus in Wien. Wien: Hochschule für Angewandte Kunst. (1988). (Catálogo de exposición). Wien: Hochschule für Angewandte Kunst.
- Freidenreic, H. (2005). *Higher Education in Central Europe*. Recuperado el 2 de marzo de 2013, de Jewish Women's archive: A comprehensive historical Encyclopedia, de <http://jwa.org/encyclopedia/article/higher-education-in-central-europe>
- Freixa, C. (julio-diciembre de 2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), pp.1-18. Recuperado el 12-junio-2012 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340202>
- Freud, S. (2004). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Alianza.
- Frías, I. (2005). La posición femenina como encrucijada fértil: el retorno de la sexualidad reprimida como enigma. En N. Corral (Ed.), *Feminidades: mujer y psicoanálisis; una aproximación crítica desde la clínica*. (pp. 97-130). Montcada i Reixac, Barcelona: Montesinos.
- Friedl Dicker, Franz Singer. (31 de enero-24 de marzo de 1970). (Exposición). Bauhaus-Archiv. Darmstadt.
- Friedl Dicker Brandeis, 1898-1944: exhibition to commemorate the 90th anniversary of her birthday. (1988). (Exposición). State Jewish Museum. Praga.

- Friedl Dicker-Brandeis: Ein Leben fuer Hunst un Lehre.* (25 de octubre-1 de diciembre de 1999). (Exposición). Palais Harrach. Viena.
- Friedl Dicker-Brandeis: Ein Leben fuer Hunst un Lehre.* (19 de enero-4 de marzo de 2000). (Exposición). Landesmuseum Joanneum. Graz.
- Friedl Dicker Brandeisová: Život pro umeni a ponaučení.* (25 de junio-18 de octubre de 2000). (Exposición). Egon Schiele Art Centrum. Cesky Krumlov.
- Friedl Dicker-Brandeis. Vienne 1898-Auschwitz 1944.* (14 de noviembre de 2000-6 de marzo de 2001). (Exposición). Musée d'art et d'histoire du Judaïsme. Paris.
- Friedl Dicker-Brandeis and Her Pupils.* (28 de marzo-28 de junio de 2001). (Exposición). Schwedishes Nationalmuseum. Estocolmo.
- Friedl Dicker-Brandeis: Ein Leben fuer Hunst un Lehre.* (14 de julio-15 de octubre de 2001). (Exposición). Bauhaus Archiv. Berlín.
- Friedl Dicker-Brandeis and Her Pupils.* (1 de diciembre de 2001-1 de marzo de 2002). (Exposición). William Breman Heritage Museum. Atlanta.
- Friedl Dicker-Brandeis and children of Terezín.* (2002). (Exposición). Tokyo Fuji Art Museum Hachioji. Tokyo.
- Friedl Dicker-Brandeis. Vienna 1898-Auschwitz 1944: Light Defining Darkness.* (2003). (Exposición). Museum of Tolerance. Los Angeles.
- Friedl Dicker-Brandeis and the early Bauhaus.* (18 de enero-11 de marzo de 2011). (Exposición). Masley Gallery, UNM Art Museum. Albuquerque. New Mexico.
- Friedman, S. S. (1992). *The Terezin Diary of Gonda Redlich*. Lexington: University Press of Kentucky.
- Fritsch, K. (2010). *Friedl Dicker-Brandeis. Bauhausschülerin, Malerin, Pädagogin*. (Tesis de Doctorado). University of Vienna, Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Viena. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de Biblioteca de la Universidad de Viena, de <http://othes.univie.ac.at/1000>.
- From Bauhaus to Terezín: Friedl Dicker-Brandeis and Her Pupils.* (marzo 1990-julio 1990). (Exposición). Yad Vashem. Jerusalén.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y Método II. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gálvez Mora, I. M. (14-16 de abril de 2008). *La función Utópica en Ernst Bloch: ponencia para coloquio de Doctorandos*. Recuperado el 6 de febrero de 2013, de Scribd. de <http://es.scribd.com/doc/78430488/Galvez-M-La-funcion-utopica-en-Ernst-Bloch>
- Gaon, N. (26 de enero de 2012). *Las resistencias a las políticas nazis: resistencias armadas y espirituales*. (Apuntes de conferencia). Madrid: La Residencia de Estudiantes.

- García Queipo de Llano, G. (Ed.). (2011). *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid: Ed. Universitas S.A.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Arte mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas: la enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Ghettos. (2012). Recuperado el 8 de agosto de 2012, de United States Holocaust Memorial Museum, de <http://www.ushmm.org/wl/en/article.php?ModuleId=10005752>
- Ginz, P. (2006). *Diario de Praga (1941-1942)*. Barcelona: Acantilado.
- Glazer, H. R. (junio de 1999). Children and Play in the Holocaust: Friedl Dicker-Brandeis: Heroic Child Therapist. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 37(4), 194-199.
- Godineau, D. (1993). Hijas de la libertad y ciudadanas revolucionarias: Siglo XIX. En G. & Duby (Edits.), *Historia de las mujeres en Occidente* (Vol. 4, pág. 22). Madrid: Taurus.
- Goldberger, N., Turule, J., Clinchy, B., Belenky, M. (1996). *Knowledge, difference. and power*. New York: Basic Books.
- Goldman Rubin, S. (2001). *Fireflies in the Dark: The story of Friedl Dicker- Brandeis and the children of Terezin*. New York: Holiday House.
- Gomá, J. (10 de noviembre de 2013). Todos filosofamos. *No es un día cualquiera*. (P. Fernández, Entrevistadora). España, Rne.
- Gonsálvez, P. (30 de agosto de 2008). *Por 'pubs' y callejones, tras el fantasma de Jack*. Recuperado de El país, Archivo, de http://elpais.com/diario/2008/08/30/viajero/1220130487_850215.html
- González Monteagudo, J. (2000-2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227-246.
- González Torres, M. A., Fernández Rivas, A., & Fernández Martín, E. (2007). Identidad, relación y construcción del yo en el encuentro psicoterapéutico. *Revista de la Asociación Española de la Neuropsiquiatría*, XXVII(99), 77-84.
- González, Á. (2007). *Palabra sobre palabra*. Barcelona: Seix Barral, Los tres mundos, Poesía.
- Goytisolo, J. (1979). *Palabras para Julia y otras canciones*. Barcelona: Laia.
- Green, G. (1969). *The Artists of Terezin*. New York: Hawthorn Books.
- Greer, A. (2013). *Brundibár: Confronting the Misrepresentation of Resistance in Theresienstadt*. . (Tesis de Grado). University of Tennessee, Knoxville. Recuperado el 13 de agosto de 2014 de http://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/2417

- Groys, B. (2008). *Obra de arte total Stalin: topología del arte*. Valencia: Pre-textos.
- Grubsztajn, M. (Ed.). (1971). Jewish Resistance During the Holocaust: Proceedings of the Conference on Manifestations of Jewish Resistance, 7-11 de abril de 1968. (Conferencia). Yad Vashem, Jerusalén.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E.G.; Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, California: Sage.
- Gubrium, Jaber F.; Holstein James A. (2000). *The Self We Live By: Narrative Identity in a Postmodern World* New York. New York: Oxford University Press.
- Guerrero, V. (2010). La impostura feminista de Felipe Trigo . *Revista de Estudios Extremeños*, Tomo LXVI(II), 677-716.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Haus, A. (2000). La Bauhaus y su marco histórico. En J. Fiedler & P. Feierabend, *Bauhaus* (pp. 14-21). Colonia: Könemann.
- Healey, M. (2004). *Vienna and the Fall of the Habsburg Empire: Total War and Everyday Life in World War I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Healy, M. (2004). *Vienna and the Fall of the Habsburg Empire: Total War and Everyday Life in World War I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Belver, M. (2002). Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*(1), 9-43.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hess, H. (2011). *Max Oppenheimer (MOPP)*. Recuperado el 26 de julio de 2013, de German Expressionism: Works from the Collection. MoMA, de http://www.moma.org/collection_ge/artist.php?artist_id=4073
- Hildebrandt, H. (1928). *Die Frau als Künstlerin*. Berlin: Rudolf Mosse.
- Hille, K. (2004). "...esta evolución interminable" Hanna Höch y el siglo XX en el espejo de su arte. En J. V. Aliaga, *Hanna Höch* (págs. pp. 39-58). Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Aldeasa.
- Historia del Arteterapia*. (s.f.). Recuperado el 28 de julio de 2014, de Foro Iberoamericano de Arteterapia: <http://arteterapiaforo.org/historia.html>
- Holder, A. (2005). *Anna Freud, Melanie Klein, and the Psychoanalysis of Children and Adolescents*. London: Karnac.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.

- Holzbauer, W., Schrom, G., & Trauttmansdorff, S. (1989). *Bauhaus in Wien. Franz Singer, Friedl Dicker*. (Catálogo de exposición). Vienna: Österreichische Gesellschaft für Architektur.
- Hombre y sociedad*. (2001). Recuperado el 9 de septiembre de 2012, de Sociologicus.com, de <http://www.sociologicus.com/acercate/2.htm>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York/London: Routledge.
- Horowitz, E. (2002). *Spiritual art therapy: An alternative path*. Springfield, IL: Charles.
- Hövelmann, K. (2012). *Das moderne Wohnprinzip: Kleinwohnungsgestaltungen der Ateliergemeinschaft unter der Leitung von Friedl Dicker und Franz Singer*. (Tesis de Doctorado). University of Vienna, Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Viena. Recuperado el 12 de agosto de 2013, de Biblioteca de la Universidad de Viena, de <http://othes.univie.ac.at/18284/>
- Hurlok, E. (1980). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Paidós.
- Hurwitz, A. (diciembre de 1988). Friedl Dicker: The Art Educator as Hero. *Journal of Art & Design Education*, 7(3), 249-259.
- IJN Staff. (10 de junio de 2011). *Eva Gross*. Recuperado el 9 de septiembre de 2013, de Intermountain Jewish News, de <http://www.ijn.com/obits/125-obits/2449-eva-gross>
- Innovator, Activist, Healer: The Art of Friedl Dicker-Brandeis*. (10 de septiembre de 2004-16 de enero de 2005). (Exposición). Jewish Museum. Nueva York.
- Irwin, R. & de Cosson, A. (Edits.). (2004). *A/r/topography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of a/r/topography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70-88.
- Ise Gropius (-Frank)*. (s.f.). Recuperado el 10 de julio de 2013, de Bauhaus-online, de <http://bauhaus-online.de/en/atlas/personen/ise-gropius-frank>
- Isherwood, C. (1999). *Adiós a Berlín*. Buenos Aires: Del taller de Mario Muchnik.
- Itten, J. (1975). *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and later*. New York: Wiley & Sons, Incorporated, John.
- Ivry, B. (12 de enero de 2013). *Turn-of-Century Vienna Artists Deserve Second Look: Three Forgotten Jewish Women Made Bold Statements*. Recuperado el 7 de julio de 2013, de The Jewish Daily Forward, de <http://forward.com/articles/168946/turn-of-century-vienna-artists-deserve-second-look/?p=all>
- Jacot, M. (1975). *The Last Butterfly*. New York: Ballantine Books.
- Jarauta, F. (agosto-septiembre de 1996). De disolución y metamorfosis. *Boletín informativo* (262), pp. 29-30. Cursos universitarios de la Fundación Juan March. Madrid.

- Recuperado el 8 de junio de 2012 de http://www.march.es/Recursos_Web/Culturales/Documentos/conferencias/ResumenesBIF/649.pdf.
- Jean Calas. (s.f.). Recuperado el 23 de febrero de 2013, de Wikipedia Enciclopedia Libre, de http://es.wikipedia.org/wiki/Jean_Calas
- Johnson, J. M. (20 de marzo de 2004). *Abstract: Looking Back: Maria van Oosterwyck's Self Depiction*. Recuperado el julio 8 de 2013, de Picturing Women: www.picturingwomen.org/Johnson_Abstract.doc
- Johnson, J. (2012). *The Memory Factory: The Forgotten Women Artist of Vienna 1900*. (Ebook kindle). Indiana: Purdue University Press.
- Johnson, J. (1 de mayo de 2014). *Days of the Remembrance*. Recuperado el 6 de junio de 2014, de Commonwealth Cougars, Commonwealth Academy, City of Alexandria, Virginia, de <https://www.youtube.com/watch?v=pRMw6nICZT0&feature=youtu.be&t=17m46s>
- John-Steiner, V., Hersh, R. (2014). Creative Transformations of Ethical Challenges. En S. Moran, D. Cropley, & J. Kaufman, *The ethics of creativity* (pp. 211-215). New York: Palgrave McMillan.
- Joseph, A. (2001). *The Bogside Artists: The People's Gallery*. Derry: The Bogside Artists.
- Junge, M. B. (2010). *The Modern History of Art Therapy in the United States*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Karady, V. (2000). *Los judíos en la modernidad europea: Experiencia de la violencia y utopía*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Karas, J. (1985). *Music in Terezin*. New York: Pendragon Press.
- Kaufmann, J. (17 de diciembre de 2012). *Un emperador en el ghetto de Terezín*. Recuperado el 27 de diciembre de 2012, de Porisraelorg, de http://www.porisrael.org/porisrael/index.php?option=com_content&view=article&id=3697:un-emperador-en-el-ghetto-de-Terezín&catid=34:historia&Itemid=521
- Kay, L. (24-27. de 2007). Art Education as a Practice of Freedom. *Thresholds in Education*, 33(2,3), 24-27.
- Kay, L. (1 de marzo de 2013). Bead Collage: An Arts-based Research Method. *International Journal of Education & the Arts*, 14(3), 1-18. Recuperado el 10 de septiembre de 2014 de ijea.org, de <http://www.ijea.org/v14n3/>.
- Kermode, F. (1983). *El sentido del final*. Barcelona: Geidisa.
- Kind, S. (abril de 2006). *Of stones and silences: storying the trace of the other in the autobiographical and textile text of art/teaching*. (Tesis de Doctorado). University of British Columbia. Vancouver. Recuperado el 8 de junio de 2011, de <http://circle.ubc.ca/handle/2429/18194>

- Kirsh, A. (24 de junio de 2012). *The Forgotten Women Artists of Vienna 1900*. Recuperado el 4 de julio de 2013, de Theartblog.org, de <http://www.theartblog.org/2012/06/the-forgotten-women-artists-of-vienna-1900/>
- Klee, P. (1999). *Klee Bauhaus- Weimar: Paul Klee, Beiträge zur bildnerischen Formlehre*. Basel: Schwabe & Co. AG.
- Klug, L. A. (marzo de 2003). Painting Out of a Corner. *Hadassah Magazine*, 29-33. Recuperado el 9 de Julio de 2012 de Lisa Alcalay Klug, en <http://lisaklug.com/articles-2/arts-culture/the-arts%E2%80%A8-painting-out-of-a-corner%E2%80%A8/>.
- Kopplin, D. (s.f.). *A survivor from Warsaw*. Recuperado el 7 de diciembre de 2012, de La Phil, de <http://www.laphil.com/philpedia/music/survivor-from-warsaw-arnold-schoenberg>
- Kramer, E. (1985). *El Arte como Terapia Infantil*. México: Diana.
- Kramer, E. (1993). *Art as Therapy with children* (2ª ed.). Chicago: Magnolia Street Publishers.
- Kramer, E. (1998). *Carta personal a Elena Makarova*. Haifa: Archivos de Elena Makarova.
- Kramer, E. (2002). In Quatily in Art and in Art Therapy. *American Journal of Art Therapy*(4), 218-222.
- Kramer, E. (s.f.). *Art Therapy*. Recuperado el 9 de octubre de 2012, de Edithkramer.com, de http://edithkramer.com/Edith_Kramer_Art_Therapy.html
- Kraus, K. (1981). *Los últimos días de la humanidad*. Barcelona: Tusquets.
- Kundera, M. (2009). *Un encuentro*. Barcelona: Tusquets.
- Lachmann, D.B. (julio-agosto de 2009). *Tracing the Light*. (D.B. Lachmann, Intérprete) (Obra de teatro). The Acorn Theater, Three Oaks, Michigan.
- L'équipe de rédaction de la Mémoire Vivante. (23 de marzo de 2005). Dossier Terezin. (PDF) *Mémoire Vivante*, 45, 1-8. Recuperado el 29 de agosto de 2008, de Mémoire Vivante, de http://www.fmd.asso.fr/updir/37/memoire_vivante45.pdf
- La mujer en el judaísmo*. (s.f.). Recuperado el 24 de agosto de 2009, de Departamento de Hagshamá-Organización Sionista Mundial, de http://pibbethel.no-ip.org/biblioteca/wp-content/uploads/2013/11/LA_MUJER_EN_EL_JUDAISMO.pdf
- La terapia transpersonal*. (s.f.). (Libro de texto). Madrid: Escuela Transpersonal.
- Faure, B. (Producción) & Lanzmann, C. (Dirección). (1985). *Shoah* (Película Documental). Francia: Les Films Aleph.
- Lavoratori Creativi: Formazione Annuale*. (2014). Recuperado el 6 de enero de 2014, de Lyceum. Associazione Culturale per la Formazione e l'Aggiornamento, de http://www.arteterapia.info/arteterapia/annuale/annuale_giovani.html
- Le Bon, G. (2000). *Psicología de las masas* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Leary, M.R, Price Tangney, J. (2012). The self as of Organizing Construct in the Behavioral and Social Sciences. En M. Leary (Ed.), *Handbook of Self and Identity* (2ª ed) (pp. 1-18). New York: Guilford Press.
- Lederer, Z. (1983). *Ghetto Theresienstadt*. New York: Fertig.
- Lerner, D. (12 de abril de 2014). *South Orange-Maplewood Interfaith Holocaust Memorial Service April 27*. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de TapintoMillburn: Your Neighbourhood News Online, de <http://thealternativepress.com/articles/south-orange-maplewood-interfaith-holocaust-mem>
- Lerner, D. (12 de abril de 2014). *South Orange-Maplewood Interfaith Memorial Service April 27*. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de TanintoMillburn:Your Neighbourhood News Online, de <http://thealternativepress.com/articles/south-orange-maplewood-inte>
- Leshnoff, S. (12 de marzo de 2013). *The Art of Transcendence: Lessons from the Bauhaus*. (Taller para profesores). Oceanville, New Jersey: The Noyes Museum of Art of Stockton College.
- Leshnoff, S. (2001). Holocaust survival and the spirit of the Bauhaus. En A. Dulinger, *Art, Music, and Education as strategies for survival Theresienstadt 1941-1945* (pp. 106-121). New York: Herodias, Inc.
- Leshnoff, S. K. (2006). Friedl Dicker-Brandeis, Art of Holocaust Children, and the Progressive Movement in Education. *Visual Arts Research*, 32(1), 92-100.
- Levi, P. (1987). *La tregua*. Barcelona: Muchnik.
- Levi, P. (2000). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik.
- Levi, P. (2001). *Si esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik.
- Liberman, A. (2012). *Arnold Schönberg o la disonancia del dolor judío*. Madrid: Sefarad Editores.
- Limón, G. (2005). *El giro interpretativo en psicoterapia: terapia, narrativa y construcción social*. México D.F.: Pax México.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Linesch, D. (2002). *Workshop with students of Orville Wright Middle School about Holocaust Children*. Recuperado el 5 de julio de 2014, de Museum of Tolerance, Simon Wiesenthal, Los Ángeles, de http://www.jewishjournal.com/arts/article/painting_through_th
- Linesch, D. (2004). Art therapy at the museum of tolerance: Responses to the life and work of Friedl Dicker-Brandeis. *The Arts in Psychotherapy*, 31(2), 57-66.
- London, P. (8 de febrero de 2011). Friedl Dicker-Brandeis: The Redemptive Power of Art. *Through a Narrow Window: Friedl Dicker-Brandeis and her Terezin Students*. (Conferencia grabada). Albuquerque: Center for the Arts. Keller Hall, Univerity of New Mexico. Recuperado el 14 de Julio de 2013, de <http://vimeo.com/19848450>

- López Bargados, A., Hernández, F., & Barragán, J.M. (1997). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona: Ed. Angle.
- López Fdez. Cao, M. & Lorenzo Arribas, J. (5 de agosto de 2010). Práctica del cuidado y creación por la paz. Dos mujeres a redescubrir: Friedl Dicker-Brandeis y Gloria Fuertes. *Mujeres que construyen la paz*. (Conferencia). El Escorial: Cursos de Verano, Universidad Complutense.
- López Fdez. Cao, M. (26 de mayo de 2010). La relación entre el arte y una cultura de paz. *Pensamiento y práctica de mujeres que construyen la paz*. (Conferencia). Huesca: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- López Fdz. Cao, M. & Augustowsky, G. (2007). El negro es el color o ¿para qué dibujan los niños?: consecuencias de la marea negra del buque Prestige en la conformación social de la identidad a través de la producción y análisis de las imágenes de su población más joven. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 217-232. Recuperado el 9 de octubre de 2011 de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110217A>
- López Fernández-Cao, M. (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Ed Fundamentos. Colección Ciencia.
- López Rejas, J. (4 de abril de 2013). *Francisco Mora: aprender y memorizar moldea nuestro cerebro*. Recuperado el 8 de junio de 2014, de El cultural, de <http://www.elcultural.es/revista/ciencia/Francisco-Mora/32693>
- López Timoneda, F. (1996). Definición y clasificación del dolor. *Clínicas Urológicas de la Complutense*(4), 49-55. Recuperado el 17 de junio de 2014 de <http://revistas.ucm.es/index.php/CLUR/article/viewFile/CLUR9596110049A/1479>.
- López, M. B., Arán Filippetti, V.A., & Richaud, M.C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. (U. d. Rosario, Ed.) *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32,(1), 37-51. Recuperado el 8 de mayo de 2014 de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2150>.
- Lorenzano, C. (1982). *La estructura psicosocial del arte*. México: Siglo XXI.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lusting, A. (1996). *The Unloved: From the Diary of Perla S.* Evanston: Northwestern University Press.
- MacLean, P. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in paleocerebral functions*. New York: Plenum Press.
- Maeztu, A. d. (2010). *Alma Mahler Gropius, 2010*. Barcelona: JP libros.
- Makarova, E. (1989). *Terezín Camp Children's Drawings*. (Catálogo de exposición). Moscow: Soviet Peace Committee.

- Makarova, E. (1990a). *From Bauhaus to Terezin. Friedl Dicker-Brandeis and Her Pupils*. (Catálogo de exposición). Jerusalem: Yad Vashem Holocaust Museum.
- Makarova, E. (1990b). *From Bauhaus to Terezin: Friedl Dicker-Brandeis and her pupils*. (Catálogo de exposición). Jerusalem: Yad Vashem Holocaust Museum.
- Makarova, E. (1990-1991). Friedl Remembered. *Jewish Art* (16,17), 122-130.
- Makarova, E. (1991). A Few Truths of Friedl. *Ariel* (4), 39-53.
- Makarova, E. (1992). Art Therapy under Stress Conditions. *Lectures on creativity under totalitarian regimes in the 20th century*. Estocolmo: Suecia.
- Makarova, E. (Producción) & Makarova, E. (Dirección). (1994-1995). *Black and White is full of Colors* (Película documental). Israel: LenaFim Studio.
- Makarova, E. (1995). *Therezienstadt cultur och Barbari*. Stockholm: Carlsson Bokförlag, Kulturhuset Stockholm/Kulturen Lund.
- Makarova, E. (1998a). Conferencias en ocho universidades de los Estados Unidos.
- Makarova, E. (1998b). *Terezín Children's Drawings and Russian Literature*. (Conferencia). Moscú.
- Makarova, E. (1999a). Dicker-Brandeis, Friedl. En A. Beyer, B. Savoy, & W. Tegethoff. *Allgemeines Kuenstlerlexikon: Die Bildenden Künstler aller Zeiten und Völker* (pp. 68-69). Munich: De Gruyter.
- Makarova, E. (Producción) & Makarova, E. (Dirección). (1999b). *Discovering Friedl* (Película documental). Israel: LenFim Studio.
- Makarova, E. (1999c). *Friedl Dicker-Brandeis: Ein Leben fuer Hunst un Lehre*. (Catálogo de exposición). Wien, München: Verlag Christian Brandstaetter.
- Makarova, E. (1999d). Friedl. En I. Brugger, *Jahrhundert der Frauen. Von Impressionismus zur Gegenwart, Oesterreich 1870 bis heute*. (pp. 158-166). Wien: Residenz Verlag.
- Makarova, E. (1999e). Intellectual Life in KZ Theresienstadt. (Conferencia). *Else Lasker-Schuler International Conference*. Wuppertal.
- Makarova, E. (2000a). *Friedl Dicker-Brandeis, Vienna 1898-Auschwitz 1944*. París: Somogy Editions.
- Makarova, E. (2000b). *Friedl Dicker Brandeisová: Život pro umeni a ponaučeni*. (Catálogo de exposición). Cesky Krumlov: Egon Schiele Art Centrum.
- Makarova, E. (2001a). *Art and Art Therapy in Critical Conditions*. (Dos seminarios y talleres). Estocolmo-Hudiksval, Suecia.
- Makarova, E. (2001b). Art as Survival. (Siete seminarios y talleres). Estocolmo, Hudiksval, Terezín, Jerusalén, Moscú.
- Makarova, E. (Producción) & Makarova, E. (Dirección). (2001c). *Art tells the Truth* (Película documental). Israel: LenimFim Studio.

- Makarova, E. (Producción) & Makarova, E. (Dirección). (2001d). *Erna Furman* (Película documental). Israel: LenimFim Studio.
- Makarova, E. (2001e). *Friedl Dicker-Brandeis. Vienna 1898-Auschwitz 1944: Light Defining Darkness*. (Catálogo de exposición). Los Angeles: Tallfellow/Every Picture Press Los Angeles.
- Makarova, E. (Producción) & Makarova, E. (Dirección). (2001f). *Ladies in a Car* (Película documental). Israel: LenimFim Studio.
- Makarova, E. (2001g). *Long Live Life! Theater In Terezin 1941-1945*. Jerusalem: Verba Publishers.
- Makarova, E. (2002a). Artists in Terezin: Genre Differences. *International Colloquy: Teaching about the Holocaust and Artistic Creation*. (Conferencia). Strasburg.
- Makarova, E. (2002b). *Friedl Dicker-Brandeis and children of Terezín*. (Catálogo de exposición). Tokyo: Tokyo Fuji Art Museum.
- Makarova, E. (Producción) & Makarova, E. (Dirección). (2002c). *Friedl Dicker-Brandeis: Artist against destruction*. (Película documental). Israel: LenimFim Studio.
- Makarova, E. M. (2003). *Fortress over the Chasm: Terezín Diaries, 1941-1945*. Moscow/Jerusalem: Bridges of Culture/Gesharim.
- Makarova, E. (2004). *First Art Education and Art Therapy Conference*. (Taller). Milán, LYCEUM Association.
- Makarova, E., Makarov, S., & Kuperman, V. (2004). *University Over the Abyss: The Story behind 520 Lectures and 2430 Lectures in KZ Theresienstadt, 1942-1944* (2ª ed.). Jerusalem: Verba Publishers.
- Makarova, E. (2005a). *Boarding Pass to Paradise: Artists Peretz Beda Mayer and Fritz Haendel*. Jerusalem: Verba Publishers.
- Makarova, E. (2005b). *I am a wandering child: Children and teachers in Terezín*. Moscow/Jerusalem: Bridges of Culture/Gesharim.
- Makarova, E. (2005c). Lectures in Terezín: Culture in the Extreme. *Conference on Holocaust*. (Conferencia). Nahariya, Israel: Lohamei HaGhetot Memorial.
- Makarova, E. (2005d). *Terezin: Culture Against Barbarity*. California: Berkeley University.
- Makarova, E. (28 de enero de 2005). Friedl Dicker-Brandeis: Theresienstadt. *Artists Against Destruction: Triangularity: Friedl Dicker Brandeis, Etty Hillesum*. (Conferencia). Lezing: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Makarova, E. (2006-2007). Terezin: Aesthetics against Chaos. *Art-Workshops with parents and children based on Bauhaus School (F.D.Brandeis, J.Itten, P.Klee) art teaching methods*. (Taller). Berlin, Moscow, Valdai, Haifa, Tel Aviv, Jerusalem.
- Makarova, E. M. (2006). *Terezín Lectures: Spiritual and Intellectual Life of Prisoners in KZ Terezín, 1941-1945*. Moscow/Jerusalem: Bridges of Culture/Gesharim.

- Makarova, E. (2007). *I'm a Wandering Kid*. (Taller). Jerusalem, The House of Janusz Korszak.
- Makarova, E. & Polsky, M. (2007). *Ways of Growing Up: Erna Furman (1926-2002)*. Rotterdam: Veenman Publishers.
- Makarova, E. (2008). *Art, Music and Theatre in Ghetto Terezín*. Moscow/Jerusalem: Bridges of Culture/Gesharim.
- Makarova, E. (2009a). *Art as Survival Tool in Concentration Camps*. (Seminario). Nijmegen (Radboud), Holanda, University by the Foundation "Stichting Kunstenaarsverzet 1942-1945".
- Makarova, E. (2009b). *Second Art Education and Art Therapy Conference*. (Taller). Milán, LYCEUM Association.
- Makarova, E. (2010a). *Friedl Dicker-Brandeis, Briefe und Leben: Projekt der Gemeinnützigen Organisation Janusz Korczak House in Jerusalem. (The Letters and Life of Friedl Dicker-Brandeis)*. Recuperado el 11 de febrero de 2012, de <http://www.makarovainit.com/friedl/letters.html>
- Makarova, E. (2010b). *Third Art Education and Art Therapy Conference*. (Taller). Milán, LYCEUM Association.
- Makarova, E. (2011). *Forth Art Education and Art Therapy Conference*. (Taller). Milán, LYCEUM Association.
- Makarova, E. (Producción) & Makarova, E. (Dirección). (2012a). *Art tells the Truth*. (Película documental). Israel: LenimFim Studio.
- Makarova, E. (2012b). *Friedl*. Moscow: New Literary Review.
- Makarova, E. (2012c). *Friedls Leben*. (PDF). Recuperado el 8 de enero de 2013, de Elena Makarova Initiatives Group, de <http://www.makarovainit.com/friedl/leben.pdf>
- Makarova, E. (2012d). *Terezín artist Erich Lichtblau* (PDF). Recuperado el 6 de junio de 2013, de Elena Makarova Initiatives Group, de <http://www.makarovainit.com/leskly/pdf/LESKLY-Slovo%20Kuratora-FOR%20pdf-eng.pdf>
- Makarova, E. (2012e). *Thingness and Eternity*. Moscow: Samokat.
- Makarova, E. (2013a). *Fifth Art Education and Art Therapy Conference*. (Taller). Milán, LYCEUM Association.
- Makarova, E. (Producción) & Makarova, E. (Dirección). (2013b). *Edith Kramer. Art as Therapy*. (Película documental). Israel: LenFim Studio.
- Makarova, E. (14-15 de junio de 2014). *Along Edith's Path: Form and transformation through the metaphor of art*. (Taller). Milan, LYCEUM: Formazione e Aggiornamento.
- Makarova, E. (s.f.). *Friedl Dicker-Brandeis, Briefe und Leben: Projekt der Gemeinnützigen Organisation Janusz Korczak House in Jerusalem*. Recuperado el 8 de agosto de 2012,

- de Elena Makarova Initiatives Group, de <http://www.makarovainit.com/friedl/leben.pdf>
- Manifesto. (s.f.). Recuperado el 8 de junio de 2013, de Bauhaus, de <http://bauhaus-online.de/en/atlas/das-bauhaus/idee/manifest>
- Maritain, J. (1938). *Del conocimiento poético*. (PDF). Recuperado el 10 de marzo de 2014, de http://humanismointegral.com/zip_ob-4/OB_62_ConocPoet.pdf
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (abril de 1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Marsh, J. (29 de Marzo de 2012). *Empathy: Do Mirror Neurons Give Us Empathy?* Recuperado el 7 de septiembre de 2013, de Greater Good, The Science of a Meaningful Life, de http://greatergood.berkeley.edu/article/item/do_mirror_neurons_give_empathy
- Martín del Campo Ramiro, S. (2000). El papel de la educación en el desarrollo integral del educando. *Educación: Revista de Educación* (15), 8-16.
- Martínez, N. & López Fdez Cao, M. (2005). El arte como terapia en España. En *Arteterapia: Principios y ámbitos de aplicación* (pp. 21-39). (Congreso) Sevilla: Junta de Andalucía.
- Martínez Díez, N. (2005). Nuevas herramientas para la intervención terapéutica con menores con trastornos de conducta: arteterapia. *II Congreso Int. Trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid, Fundación Internacional O' Belén. (pp. 105-128)
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición* (6), 129-134.
- Masaryk, T. (1998). *Constructive Sociological Theory*. New Jersey: Transaction Publishers.
- May, R. (1992). *La necesidad del mito*. Barcelona: Paidós.
- McNiff, S. (1992). *Art as Medicine: Creating a Therapy of the Imagination*. Boston & London: Shambhala.
- McNiff, S. (2004). *Art Heals: How Creativity Cures the Soul*. Boston & London: Shambhala.
- Meggs, P. & Purvi, A. (2011). *Historia del diseño gráfico* (5ª ed.). Buenos Aires: RM.
- Meireles, C. (1942). *Vaga Música*. Río de Janeiro: Pongetti.
- Meireles, C. (1955). *Pequeno Oratório de Santa Clara*. Rio de Janeiro: Philobiblion.
- Meli, S. (2010). *Art from Within: An Encounter with Holocaust Art from the Terezin Ghetto*. (Tesis de Doctorado). The University of Malta, Malta.
- Mèlich, J. C. (1999). Memoria y Esperanza. En Universidad de Extremadura (Ed.). *XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación: "La educación obligatoria competencias básicas del alumno"* (págs. 1-18). Guadalupe: Universidad de

- Extremadura. Recuperado el 19 de noviembre de 2009, de <http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/MelichSant.pdf>
- Mèlich, J.C. (1992). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Merani, A. L. (1996). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Grijalbo .
- Miller, A. (2002). Escuela elemental. En E. Lupton, *El abc de la Bauhaus y la teoría del diseño* (págs. pp- 4-21). México D. F.: Gustavo Gili.
- Miller, Melvin E. & Cook-Greuter, S. R. (2000). Edith Kramer-Artist and Art Therapist: A search for Integrity and Truth. En M. E. Miller & S. R. Cook-Greuter, *Creativity, Spirituality, and Transcendence: Paths to Integrity and Wisdom in the Mature Self* (pp. 99-124). Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Mitzvót. (2009). Recuperado el 12 de septiembre de 2009, de Hallel.org, de <http://www.hallel.org/contenido.asp?idcontenido=154>
- Moller, Hans. (1 de enero de 2007). Recuperado el 20 de agosto de 2013, de Highbeam Research, de <http://www.highbeam.com/doc/1G2-2587514095.html>
- Monnig, E. (primavera de 2014). Coping Strategies of Jewish Children Who Suffered the Holocaust. *Arizona Journal of Interdisciplinary Studies*, 3, 42-56.
- Montenegro, N. & Guajardo, L. (1994). *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Santiago de Chile: Salvador.
- Montes-Santiago, J. (2010). El beso mortal de la “Dama Española”. La gripe de 1918: un asesino de artistas geniales. *Galicia Clínica*, 71(1), 37-39.
- Moon, C. (Ed.). (2010). *Materials and media in art therapy: Critical understandings of diverse artistic vocabularies*. New York: Routledge.
- Moon, C. H. (2001). *Studio Art Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Morgade, M. (2000). Del valor estético de la empatía al negocio inteligente de las emociones: la Psicología estética de Theodor Lipps a las puertas del tercer milenio. *Revista de Historia de la Psicología*, 21(2-3), 359-371.
- Mortificar. (s.f.). Recuperado el 23 de febrero de 2009, de Real Academia Española, de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=dN9RNj4OADXX28YOLa9x>
- Muiña, A. (2008). *Rebeldes periféricas del siglo XIX*. Madrid: La linterna sorda.
- Müller, M. (s.f.). *Lo apolíneo y lo dionisiaco en Nietzsche*. Recuperado el 1 de junio de 2013, de http://www.moiramuller.com/pdf/Moira_Muller-Lo_apolineo_y_lo_dionisiaco_de_Nietzsche.pdf
- Müller, U. (septiembre-octubre de 2009). Bauhaus-Frauen: Friedl Dicker. (Versión Online). *EMMA*. Recuperado el 20 de julio de 2013, de EMMA, de <http://www.emma.de/artikel/bauhaus-frauen-friedl-dicker-264114>
- Müller, U. (2009). Friedl Dicker-Brandeis 1988-1944. En U. Müller, *Bauhaus Women: Art, Handicraft, Design* (pp. 92-97). París: Flammarion.

- Musil, R. (1992). *Ensayos y conferencias*. Madrid: Visor.
- Musil, R. (2004). *Diarios*, 2. Barcelona: Random House Mondadori.
- Myrick-Hodges, R. (19 de mayo de 2004). *An Artist Workshop*. (S. Valentine, Intérprete). (Obra de teatro). Azuka Theatre, Philadelphia, Estados Unidos.
- Naylor, G. (1985). *The Bauhaus reassessed: sources and design theory*. Nueva York: E.P. Dutton.
- Nazi Propaganda Film about Theresienstadt/Terezín*. (9 de marzo de 2012). Obtenido de Steven Spielberg Film and Video Archive: United States Holocaust Memorial Museum de http://www.ushmm.org/online/film/display/detail.php?file_num=2703
- Neufeld, J. (2010). *Lois Marshall: A Biography*. Ontario: Dundurn.
- Nies, B. (9 de abril de 2014). *I Never Saw Another Butterfly*. (Obra de teatro). Dr. W.W. O'Donnell Performing Arts Center's MRW Studio Theatre, Brenham, Texas. Estados Unidos.
- Nieto Santos, M. d. (mayo de 2008). Acercarse al arte de forma diferente; Guías didácticas: viajeros por el mundo (PDF). *Red Visual*(8), 1-5. Recuperado el 12 de agosto de 2012, de Red Visual, de <http://www.redvisual.net/pdf/a3.pdf>.
- Nin, A. (agosto de 2006). *Los Soviets: su origen, desarrollo y funciones*. Recuperado el 5 de junio de 2013, de <http://www.marxists.org/espanol/nin/1932/soviets.htm>
- Nishimura, T. (Producción) & Nishimura, T. (Dirección). (1991). *The Children of Terezin* (Película documental). Japón: NHK Co.
- Nobre, K. (30 de octubre de 2011). El cerebro construye la realidad. *Redes 108*. (E. Punset, Entrevistador) TV2. Televisión española.
- Ocaña, E. (1997). *Sobre el dolor*. Valencia: Pre-textos.
- Ochoa Guerrero, M. (Ed.). (2012). *Seminario de aprendizaje y desarrollo*. Jalisco, México: Umbral.
- Ortega, I. (2009). Ángel Ferrant y la Escuela de Artes y Oficios de Viena. *Pulso* (32), 25-53.
- Osvaldová, H. & Oswald, N. (2002). *Art against Death: Permanent exhibitions of the Terezín Memorial in the former Magdeburg Barracks*. Prague: Publishing House Helena Osvaldová/ Nakladatelství Oswald.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. En M. P. Leary (Ed.), *Handbook of Self and Identity* (2ª ed.) (pp. 69-104). New York: Guildford Press.
- Pachmanová, M. (12 de noviembre de 2003). *Liberating Power of Exiled Laughter: Gender, Caricature, and the Antifascist Movement in Prewar Czechoslovakia. The Case of Simplicus.*, (Versión Online). Recuperado el 9 de noviembre de 2013, de ArtMargins, de <http://www.artmargins.com/index.php/component/content/article/244-liberating->

[power-of-exiled-laughter-gender-caricature-and-the-antifascist-movement-in-prewar-czechoslovakia-the-case-of-simplicus](#)

- Pain, S. & Jarreau, G. (1995). *Una psicoterapia por el arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1992). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia* (5ª ed.). México: McGraw Hill.
- Pařík, A. (1988). Friedl Dicker-Brandeis (30.7.1898-6.10.1944) . En *Judaica Bohemiae* (Vol. XXIV) (pp. 69-81). Prague: Jewish Museum.
- Pariser, D. (2008). A Woman of Valor: Friedl Dicker-Brandeis, art teacher in Theresienstadt concentration camp. *Art Education*, 61 (4), 6-12.
- Patterson, D. (2005). Death and Ghetto Death. En E. J. Sterling (Ed.), *Life in the ghettos during the Holocaust* (pp. 160-176). Syracuse, Nueva York: Syracuse University Press.
- Paz, M. A. (s.f.). *Vergüenza, Narcisismo y Culpa en Psicoanálisis. Psicología Psicoanalítica del Self*. Recuperado el 7 de 1 de 2010, de Instituto de Desarrollo Psicológico Indepsi, de <http://indepsi.cl/indepsi/Servicios%20Indepsi/arti-paz.htm>
- Pérez Fariñas, R. (2002). *Arteterapia, psicoterapia por el arte, psicoterapia dinámica por el arte: arteterapia en el ámbito educativo*. (DEA). Universidad Complutense. Madrid.
- Pérez Fariñas, R. (enero de 2010). Friedl Dicker-Brandeis, 1898-1944. (Actividad para el día del Holocausto). Las Rozas, IES Las Rozas 1.
- Pérez Fariñas, R. (diciembre de 2013). Friedl Dicker-Brandeis (1898-1944). *Ferrán* (33), 37-52.
- Pérez Fariñas, R. (junio 2011). Exposición sobre Terezín: Día de la Paz. *Revista del Uno*, 7. (Versión online). Recuperado el 10 de octubre de 2014, de <http://rozas1.blogspot.com.es/2011/02/dia-de-la-paz.html>
- Peschel, L. A. (octubre de 2009). *The Prosthetic Life: Theatrical Performance, Survivor Testimony and the Terezín Ghetto, 1941-1963*. (PDF). Recuperado el 29 de diciembre de 2012, de http://conservancy.umn.edu/bitstream/57261/1/Peschel_umn_0130E_10784.pdf
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Piaget, J. (2014). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Tres Cantos: Siglo XXI.
- Pínkola Estés, C. (2001). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona: Ediciones B.
- Popovic, T. M. (2001). *Biographie: Rosa Mayreder*. Recuperado el 9 de julio de 2013, de Rosa Mayreder, de <http://www.rosa-mayreder.de/bio.htm>
- Porter, M. K. (2012). *A lesson plan regarding The Butterfly Project*. (PDF). Recuperado el 7 de octubre de 2014, de Holocaust Museum of Houston, de <http://www.hmh.org/UPLOADS/PDF/Lesson%20Plan%20for%20the%20Butterfly%20Project.pdf>

- Portrait of Friedl Dicker-Brandeis as a student at the Weimar Bauhaus.* (s.f.). Recuperado el 2 de septiembre de 2011, de Photo Archives: United States Holocaust Memorial Museum, de <http://digitalassets.ushmm.org/photoarchives/detail.aspx?id=1070726>
- Prats Mora, J. (2001). Logoterapia y adolescencia. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*(5), pp. 17-22 Recuperado el 6 de julio de 2011, de http://www.logoterapia.net/articulos.asp?id_seccion=3&id=9.
- Propagandaleiter (Ed.). (s.f.). *Adolf Hitler: Collection of Speeches (1922-1945)*. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de nseuropa.org, de [http://nsl-archiv.com/Buecher/Fremde-Sprachen/Adolf%20Hitler%20-%20Collection%20of%20Speeches%201922-1945%20\(EN,%20993%20S.,%20Text\).pdf](http://nsl-archiv.com/Buecher/Fremde-Sprachen/Adolf%20Hitler%20-%20Collection%20of%20Speeches%201922-1945%20(EN,%20993%20S.,%20Text).pdf)
- Raleigh, H. P. (1968). Johannes Itten and the Background of Modern Art Education. *Art Journal*, 25(3), 284-287+302.
- Ramírez, J.A. & Carrillo, J. (2004). *Tendencias del arte, arte de tendencias a principios del siglo XXI*. Madrid: Ensayos Arte Cátedra.
- Ramírez, N. (21 de 12 de 2010). *Las relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo, una concepción psicoanalítica*. Recuperado el 4 de febrero de 2011, de <http://psicopsi.com/relaciones-objetales-desarrollo-psiquismo-concepcion-psicoanlitica>
- Ramos i Portas, C. (2004). El Master en Arteterapia en la Universidad de Barcelona. En M. P. Domínguez Toscano (Ed.), *Arteterapia: Principios y ámbitos de aplicación* (pp. 9-20). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Raspanti, C. (1980). *I never saw another butterfly: An one-act cutting by the author of the full-length play*. Chicago: The Dramatic Publishing Company.
- Reina García, F. (2009). Expresión artística en situación extrema: Friedl Dicker-Brandeis y los niños de Terezín. *Red Visual*(9-10), 1-7.
- Reina García, F. (2012). Cultura y educación en el gueto de Terezín. F. Dicker-Brandeis y las clases de artes plásticas. (PDF). *Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*, Recuperado el 7 de junio de 2013 en http://www.educacionartistica.es/aportaciones/0_posters/intervencion_reconstruccion/027_reina_gueto_terezin.pdf.
- Reinhart, K. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Relationship of Art Teacher and Students. (8 de abril de 2013). En *Friedl Dicker-Brandeis and Ela Weissberger at Terezin Education*. (Taller para profesores). Florida State University Museum of Fine Arts, FSUMoFA; Generations Project. Tallahassee.
- Remplein, H. (1971). *Tratado de Psicología Evolutiva*. Barcelona: Labor.
- Renouvin, P. (1990). *La crisis europea y la Primera Guerra Mundial*. Madrid: Akal.

- Resistencia espiritual en los guetos*. (s.f.). Recuperado el 2 de abril de 2011, de Enciclopedia del Holocausto, United States Holocaust Memorial Museum, Washington DC, de <http://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?Mouled=10007210>
- Revilla, J. (1 de Noviembre de 2003). *Los anclajes de la identidad personal*. (Versión online). Recuperado el 8 de febrero de 2008, de Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social 54-67, de <http://atheneadigital.net/article/view/85/85>
- Richardson, L. (1994). Writing as inquiry. En N. Danzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (págs. 516-529). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Richardot, S. (2012). Janusz Korczak et Friedl Dicker-Brandeis: deux pédagogues de la liberté dans l'univers concentrationnaire nazi. *Le Télémaque*, 2(42), 87-101.
- Rodríguez Bornaetxea, F. (1994). El movimiento transpersonal americano. *Revista de Historia de la Psicología*, 6(3-4), 321-327.
- Rodríguez Calatayud, N. (2007). *Archivo y memoria femenina: los textos de la mujer artista durante las primeras vanguardias, 1900-1945*. (Tesis de Doctorado). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Rodríguez, J. (1958). *El arte del niño*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Romauch, A. (2003). *Friedl Dicker: marxistische Fotomontagen 1923/33: das Verfahren der Montage als sozialkritische Methode*. (Tesis de Grado). University of Vienna, Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Vienna.
- Roszenblit, M. L. (1983). *The Jews of Viena 1867-1914*. Albany: State University of New York Press.
- Rovira, A. (19 de junio de 2012). *El guión de vida*. Recuperado el 13 de julio de 2014, de Álex Rovira: <http://www.alexrovira.com/soluciones/articulo/el-guion-de-vida>
- Ruiz, A. (s.f.). *Fundamentos teóricos del enfoque Post-Racionalista. El vínculo humano y la construcción de la identidad personal*. Recuperado el 6 de junio de 2008, de Instituto de Terapia Cognitiva, de http://www.inteco.cl/articulos/001/doc_esp10.htm
- Ruiz, P. (2005). El sujeto sexuado: entre el destino y la responsabilidad. En N. Corral (Ed.), *Feminidades: mujer y psicoanálisis, una aproximación crítica desde la clínica* (pp. 73-94). Madrid: Montesinos.
- Sáez Alonso, R. (1991). El conocimiento científico y el conocimiento mítico, asumidos en el método pedagógico. *Revista complutense de educación*, 2(2), 277-296.
- Sáez-Angulo, J. (2 de Noviembre de 2010). *"Tejer el destino" de Paulina Parra*. Recuperado el 8 de mayo de 2012, de Revista de Arte-Logopress, de <http://www.revistadearte.com/2010/11/02/%E2%80%9Ctejer-el-destino%E2%80%9D-de-paulina-parra/>

- Salvador, M. (2007). *Implicaciones neurobiológicas del trauma e implicaciones para la psicoterapia: (Parte I)*. Recuperado el 9 de febrero de 2014, de Bonding, de http://www.bonding.es/jbonding/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=10&Itemid=28
- Sans, J. (s.f.). La revolución perdida: Alemania 1918-1919. (Versión digital). *La hiedra, revista cuatrimestral de En lucha*.(9), Recuperado el 18 de junio de 2013, de <http://www.enlucha.org/site/?q=node/1190>.
- Schmitz, N. (2000). La doctrina Mazdaznan en la Bauhaus: el artista como salvador. En J. Fiedler & P. Feierabend, *Bauhaus* (pp. 120-125). Colonia: Könemann.
- Schoenberg, A. (2 de junio de 2007). *A survivor from Warsaw*. Recuperado el 14 de junio de 2009, de Youtube, de <http://www.youtube.com/watch?v=rGWai0SEpUQ>
- Schoenberg, S. (s.f.). *The Haskalah*. Recuperado el 7 de agosto de 2012, de Jewish Virtual Library, de <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/Judaism/Haskalah>. html
- Schorske, C. E. (1981). *Viena Fin-de-Siècle*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Schultz. (2009). *El cuerpo femenino en el arte alemán como estrategia política del Tercer Reich*. (Tesis de Doctorado). Recuperado el 8 de marzo de 2013, de Tesis doctoral, de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/schultz_f/sources/schultz_f.pdf
- Schwartz, A. (2010). *Gender and Modernity in Central Europe: The Austro-Hungarian Monarchy and its Legacy*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Schwertfeger, R. (1989). *Women of Theresienstadt: Voices From a Concentration Camp*. New York: St. Martin's Press.
- Scimemi, M. (s.f.). *Adolf Loos*. Recuperado el 2 de junio de 2013, de Archimagazine.com, de <http://www.archimagazine.com/bloos.htm>
- Scott, J. W. (invierno de 2001). Fantasy Echo: History and the Construction of Identity. *Critical Inquiry*, 27(2), 284-304.
- Seaton, T. (4 de octubre de 2012). *Artlab Wall of Wisdom*. Obtenido de The Lost Sock: Teaching & Creating ART with all my heART, de <http://tabithaanthelostsock.blogspot.com.es/2012/10/artlab-wall-of-wisdom.html>
- Seeing through "paradise": Artists and the Terezin Concentration Camp*. (6 de marzo-4 de mayo de 1991). (Exposición).The Massachusetts Collage of Art. Boston.
- Seeing through "paradise": Artists and the Terezin Concentration Camp*. (21 de junio-2 de agosto de 1991). (Exposición). The Drawing Center. Nueva York.
- Seidel, S. (5 de abril de 2014). *Saturday Symposium: "Combating the despair through Art-Making", Brundibár & But the Giraffe*. (Mesa redonda) Massachusetts. Recuperado el 10 de octubre de 2014 de Central Square Theatre, Artists & Audiences Creating Theater Vital to Our Communities, de <https://www.centralsquaretheater.org/central-conversations/saturday-symposium-combating-despair-art-making/>.

- Shlain, M. (2012). *The Holocaust Theatre Online Collection: Cultural Life in the Theresienstadt Ghetto*. Recuperado el 12 de diciembre de 2012, de Jewish-theatre.org, de <http://www.jewish-theatre.org/Shlain-TheresienstadtHTC.pdf>
- Shlain, M. (s.f.). *The Holocaust Theatre Online Collection, Cultural Life in the Theresienstadt Ghetto*. Recuperado el 28 de diciembre de 2012, de <http://www.jewish-theatre.org/Shlain-TheresienstadtHTC.pdf>
- Siebenbrodt, M., & Schöbe, L. (2009). *Bauhaus 1919-1933*. New York: Parkstone International.
- Simon Wiesenthal Center (Producción) & Trank, R. (Dirección). (2003). *Unlikely Heroes* (Película documental). Estados Unidos: Simon Wiesenthal Center
- Sistema límbico*. (s.f.). Recuperado el 9 de enero de 2014, de Wikipedia Enciclopedia Libre, de http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_l%C3%ADmbico
- Skye. (31 de octubre de 2007). *Manifiesto en defensa de la tolerancia (1ª parte): En defensa de un olvidado de la historia: Sebastian Castellio*. Recuperado el 5 de agosto de 2011, de Periodista digital, de <http://foros.periodistadigital.com/viewtopic.php?t=20358>
- Smith, T. (2010). A collective and its individuals: The Bauhaus and its women. En C. Butle & A. Schwartz (Edits.), *Modern Women: Women Artists at the Museum of Modern Art* (pp. 158-173). New York: The Museum of Modern Art.
- Sobe, N. W. (2006). Slavic Emotion and Vernacular Cosmopolitanism: Yugoslav Travels to Czechoslovakia in the 1920s and 1930s. En A. E. Gorsuch & D. P. Koenker, *Turizm: The Russian and East European Tourist under Capitalism and Socialism* (pp. 82-96). New York: Cornell University Press.
- Sonja's Legacy*. (2006). Recuperado el 12 de julio de 2014, de Sonja's Legacy Foundation, de <http://www.sonjaslegacy.com/>
- Spencer, C. (7 de mayo de 2009). *Fireflies*. (A. Hirschfeld, intérprete). (Obra de teatro). San Diego Center for Jewish Culture, San Diego, Estados Unidos.
- Spitz, E. H. (junio de 2012). Friedl Dicker-Brandeis and Her Work in Terezín: Children, Art, and Hope. *Journal of Aesthetic Education*, 46(2), 1-13.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Wilson Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.
- Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C., & Gouzouasi, P. (Edits.). (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: The Netherlands: Sense Publishers.
- Stargardt, N. (2005). *Witnesses of War: Children's Lives Under the Nazis*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Sterling, E. (2005). *Life in the Ghettos During the Holocaust*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.

- Stets, J. E. & Burke, P. J. (2003). A Sociological Approach to Self and Identity. En M. R. Leary (Ed.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 128-152). New York: Guilford Press.
- Stölzl, G. (s.f.). *Gunta Stölzl's Diary Entry, 1919-1920*. Recuperado el 15 de julio de 2012, de http://www.guntastolzl.org/Works/Bauhaus-Weimar-1919-1925/Free-Artistic-Work/1482667_Sb5xf3#!i=93236120&k=hbxSDQm
- Stránský, M. (19 de 7 de 2011). *Emnellishment and the visit of the International Committee of the Red Cross to Terezín*. Recuperado el 3 de septiembre de 2011, de Holocaust.cz., de <http://www.holocaust.cz/en/history/events/zkraslovani>
- Stueber, K. R. (2006). *Rediscovering Empathy*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Sweeney, R. (29 de Mayo de 2013). *Women at War: Austria at Home From 1914–1918: The Heeresgeschichtliches Museum looks at how conflict affected those left behind*. Recuperado el 23 de junio de 2013, de The Vienna Review, de <http://www.viennareview.net/on-the-town/on-display/women-at-war-austria-at-home-from-1914-1918>
- Teacher Workshop: Friedl Dicker-Brandeis and Ela Weissberger at Terezin Education* . (8 de abril de 2013) (Taller). Relationship of Art Teacher and Studen. Florida State University Museum of Fine Arts, FSUMoFA; Generations Project. Tallahassee.
- Tejiendo el tiempo*. (2004). (Catálogo de exposición). Málaga: Centro de Arte Contemporáneo de Málaga.
- Teoría del apego*. (2011). Recuperado el 8 de julio de 2011, de Wikipedia Enciclopedia Libre, de http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_del_apego
- Teoría posracionalista*. (s.f.). Recuperado el 6 de junio de 2008, de Centro Vittorio Guidano, de <http://www.centroguidano.com.ar/teoria.htm>
- Terezín Concentration Camp Children's Drawings*. (octubre 1988-septiembre 1989). (Exposición). Moscú, Riga (Latvia), Vilnius (Lituania).
- Terezín Camp Children's Drawings*. (1988). (Exposición). Moscow, Soviet Peace Committee.
- The Butterfly Project*. (2003). Recuperado el 10 de noviembre de 2014, de Holocaust Museum of Houston, de https://www.hmh.org/ed_butterfly1.shtml.
- Theresienstadt: "Asentamiento de retiro" para judíos alemanes y austriacos*. (s.f.). Recuperado el 12 de mayo de 2010, de Enciclopedia del Holocausto, United States Holocaust Memorial Museum, Washington, DC, de <http://www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10007635>
- Theresienstadt: cronología*. (s.f.). Recuperado el 2010 de abril de 12, de Enciclopedia del Holocausto, United States Holocaust Memorial Museum, Washington, DC, de <http://www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10007640>

- Theresienstadt: Culture and Barbarity*. (febrero 1995-septiembre 1996). (Exposición). Estocolmo y Lund (Suecia), Stawanger (Noruega), Kolding (Dinamarca).
- Theresienstadt-Terezín 1941-45: A Weekend of Films, Talks & Concerts*. (19-20 de junio de 2010). London: Wigmore Hall.
- Thomson, R. (2001). *Terezin: Voices from Holocaust* . Candlewick Press: Massachusetts.
- Through a Narrow Window: Friedl Dicker-Brandeis and her Terezin Students*. (28 de enero-13 de marzo de 2011). (Exposición). UNM Art Museum. Albuquerque. New Mexico.
- Tizón, J. (1998). El duelo y las experiencias de pérdida. En J. L. Vázquez Barquero, *Psiquiatría en Atención Primaria* (pp. 519-540). Madrid: Ed. Grupo Aula Médica, S. A.
- Torrent, R. (1995). Mujeres y diseño industrial: la escuela de la Bauhaus. *Asparkia. Investigación feminista* (5), 57-67.
- Torres López, M. (2007). *La mujer en la docencia y la práctica artística en Andalucía durante el siglo XIX*. (Tesis de Doctorado) Universidad de Málaga, Málaga.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de hoy.
- Traverso, E. (2005). *Los judíos y Alemania: Ensayos sobre la "simbiosis judío-alemana"*. Barcelona: Pre-textos.
- Tolle, E. (2006). *Un nuevo mundo, ahora: encuentra el propósito de tu vida*. (Ebook kindle). Barcelona: Grijalbo.
- Troller, N. (1991). *Theresienstadt: Hitler's Gift to the Jews*. Chapel Hill, North Carolina: UNC Press Books.
- V.S. Ramachandran: *Las neuronas que dieron forma a la civilización*. (noviembre de 2009). Recuperado el 7 de septiembre de 2013, de TED, de http://www.ted.com/talks/vs_ramachandran_the_neurons_that_shaped_civilization?language=es
- Vadillo Rodríguez, M. (2009). El triunfo de los diseñadores invisibles: La Bauhaus en femenino. *Estudio*, 27-34.
- Vadillo Rodríguez, M. (2010). *Otra mirada: las fotografías de la Bauhaus*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Valdivieso, M. (1998). Lucía Moholy: la fotografía de la Bauhaus. *Arte, Individuo y Sociedad* (10), 213-227.
- Vidal, O. (7 de julio de 2005). *La mejor fiesta de la Bauhaus: la Bauhaus se divierte*. (Versión digital). Recuperado el 19 de junio de 2012, de El Cultural, de http://www.elcultural.es/version_papel/ARTE/12429/La_mejor_fiesta_de_la_Bauhaus
- Villaverde, M. J. (s.f.). *El feminismo bastardo: "Antecedentes del feminismo: los salones de los siglos XVII"*. Recuperado el 16 de agosto de 2012, de Estrellatrincado.com, de [http://www.estrellatrincado.com/M%C3%AA%20=Jos%C%A\)%20Villaverde-%20EL%20FEMINISMO%20BASTARDO.doc](http://www.estrellatrincado.com/M%C3%AA%20=Jos%C%A)%20Villaverde-%20EL%20FEMINISMO%20BASTARDO.doc)

- Villaverde, M. J. & De la Nuez, P. (1998). La mujer en la Viena de 1900. (PDF). En T. ROCHA (ed.), *Miscelánea vienesa*. Cáceres: Universidad de Extremadura: Cáceres. Recuperado el 4 de marzo de 2010, de http://www.ucm.es/info/villaverd/componentes/ARTICULOS/articulo_16.pdf
- Volavková, H. (Ed.). (1959). *Dětské kresby na zastávce k smrti, Terezín, 1942-1944*. Praha: Státní židovské muzeum.
- Volavková, H. (Ed.). (1978). *I never saw another butterfly: Children's drawings and poems from Terezín Concentration Camp, 1942-1944*. New York: Schocken Books.
- Volavková, H. (Ed.). (2000). *No he visto mariposas por aquí: dibujos y poemas de los niños de Terezín* (2ª ed.). Praga: Museo Judío de Praga.
- Vom Bauhaus nach Terezin. Friedl Dicker-Brandeis und die Kinderzeichnungen aus dem Ghetto-Lager Theresienstadt*. (enero 1991-julio 1991). (Exposición). Jüdisches Museum. Frankfurt.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Wadler, A. (s.f.). *Paul Kling*. Recuperado el 26 de enero de 2012, de La música y el Holocausto, de <http://holocaustmusic.ort.org/es/places/theresienstadt/paul-kling/>
- Wagner, C. (2009). *Bauhaus before the Bauhaus? Johannes Itten's Painting The Encounter*. Dessau: Bauhaus Archive Berlin / Museum for Design, Bauhaus. Recuperado el 8 de junio de 2013, de <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/2173/>.
- Walker, A. (17 de abril de 2013). *(1913) When Hitler, Trotsky, Tito, Freud and Stalin all lived in the same place*. Recuperado el 3 de junio de 2013, de BBC News Magazine, Today programme, BBC Radio 4, de <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-21859771>
- Wall, A. (23 de febrero de 2001). *Terezin performer relives the show that gave her hope*. Recuperado el 11 de septiembre de 2009, de Jweekly.com, de <http://www.jweekly.com/article/full/15102/terezin-performer-relives-the-show-that-gave-her-hope/>
- Watenphul Pasqualucci, G. (1991). *Memories of my brother Max Peiffer Watenphul*. Recuperado el 19 de enero de 2015, de http://www.peifferwatenphul.de/pdf/grace_watenphul_pasqualucci_en.pdf
- Wecker, M. (22 de Diciembre de 2004). *Art As Optimism And Therapy–Friedl Dicker-Brandeis At The Jewish Museum*. Recuperado el 8 de noviembre de 2011, de The Jewish Press.com, de <http://www.jewishpress.com/sections/art-as-optimism-and-therapy-friedl-dicker-brandeis-at-the-jewish-museum/2004/12/22/0/?print>
- Weinzierl, E. (2003). *The Jewish Middle Class in Vienna in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries*. Recuperado el 3 de marzo de 2013, de The Center for Austrian Studies (CAS), de <http://www.cas.unm.edu/assets/pdf/WP011.PDF>

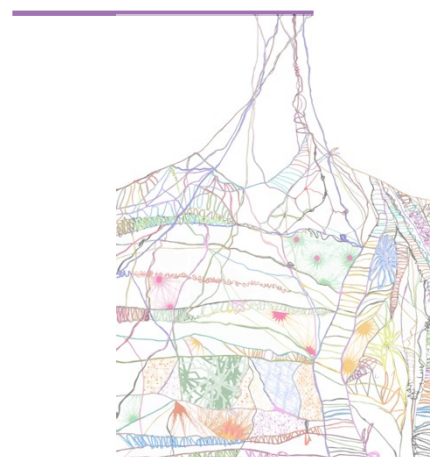
- Weiss, O. (2010). *And God Saw That It Was Bad: A Story from the Terezin Ghetto*. Jerusalem: Yad Vashem.
- Wertheim-Cahen, T. (1998). Art Therapy with Asylum Seekers: Humanitarian Relief. En D. Dokterpp, *Arts Therapists, Refugees, and Migrants: Reaching Across Borders*. (pp. 41-60). London: Jessica Kingsley Publishers.
- What is the Charter for Compassion?* (2015). Recuperado el 9 de marzo de 2014, de Voices Compassion Education, de <http://voiceseducation.org/node/7115>
- Wick, R. (1988). *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Forma.
- Wilber, K. (1998). *Sexo, ecología, espiritualidad. Vol.I*. Madrid: Gaia.
- Wilber, K. (2001). *Antología: textos escogidos*. Barcelona: Kairós.
- Wilbert-Vignau, P. (1970). *Friedl Dicker. Franz Singer*. (Catálogo de exposición). Darmstadt: Bauhaus-Archiv.
- Wilde, O. (1999). *De Profundis*. Madrid: Edimat.
- Wilson, R. (Ed.). (1994). *We Are Children Just the Same: Vedem, the Secret Magazine by the Boys of Terezín*. Philadelphia: Jewish Publication Society.
- Wingler, H. (1969). *Bauhaus*. Cambridge, MA: Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Winnicott, D. (1991). *Deprivación y delincuencia*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego* (3ª ed.). Buenos Aires: Gedisa.
- Wix, L. (2003). *Art in the construction of self: Three women and their ways in Art, Therapy and Education*. (Tesis de Doctorado). The University of New Mexico, Albuquerque.
- Wix, L. (Mayo de 2003). *Art in the construction of self: Three women and their ways in Art, Therapy and Education*. (Tesis de Doctorado). Albuquerque: The University of New Mexico.
- Wix, L. (2009). Aesthetic Empathy in Teaching Art to Children: The Work of Friedl Dicker-Brandeis in Terezin. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 26(4), 152-158.
- Wix, L. (2011). *Through a narrow window: Friedl Dicker-Brandeis and her Terezín students*. Albuquerque: University of New Mexico Art Museum.
- Wolf, B. (8 de abril de 2013). *I Never Saw Another Butterfly*. (Alumnos de secundaria, intérpretes). (Obra de teatro). Kimmel Center's Perelman Theater, Philadelphia, Estados Unidos.
- Wolfe, H. (2012). Friedl Dicker-Brandeis. En H. Wolfe, *Terrific Women Teachers* (pp. 47-58). Toronto: Second Story Press.
- Yepes, R. (1996). *Fundamentos de Antropología*. Pamplona: Eunsá.
- Yo. (s.f.). Recuperado el 2 de septiembre de 2011, de Real Academia Española, de <http://lema.rae.es/drae/?val=yo>

- Zambrano, M. (1995). *Las palabras del regreso*. Salamanca: Amarú.
- Zimmermann, H. (2008). *Friedl Dicker und Stefan Wolpe. Portrait einer Freundschaft*, (pp. 20-24). (Comunicación). Fundación Paul Sacher Stiftung, Basel. Recuperado el 15 de septiembre de 2014, de http://www.paul-sacher-stiftung.ch/de/forschung_publikatio.
- Zukav, G. (1979). *Dancing Wu Li Masters: An Overview of the New Physics*. New York: Bantam Books.
- Zweig, S. (2001). *Castellio contra Calvino: conciencia contra violencia*. Barcelona: Acantilado.
- Zweig, S. (2012). *El mundo de ayer: memorias de un europeo*. Barcelona: Acantilado.



14.

BIBLIOGRAFÍA

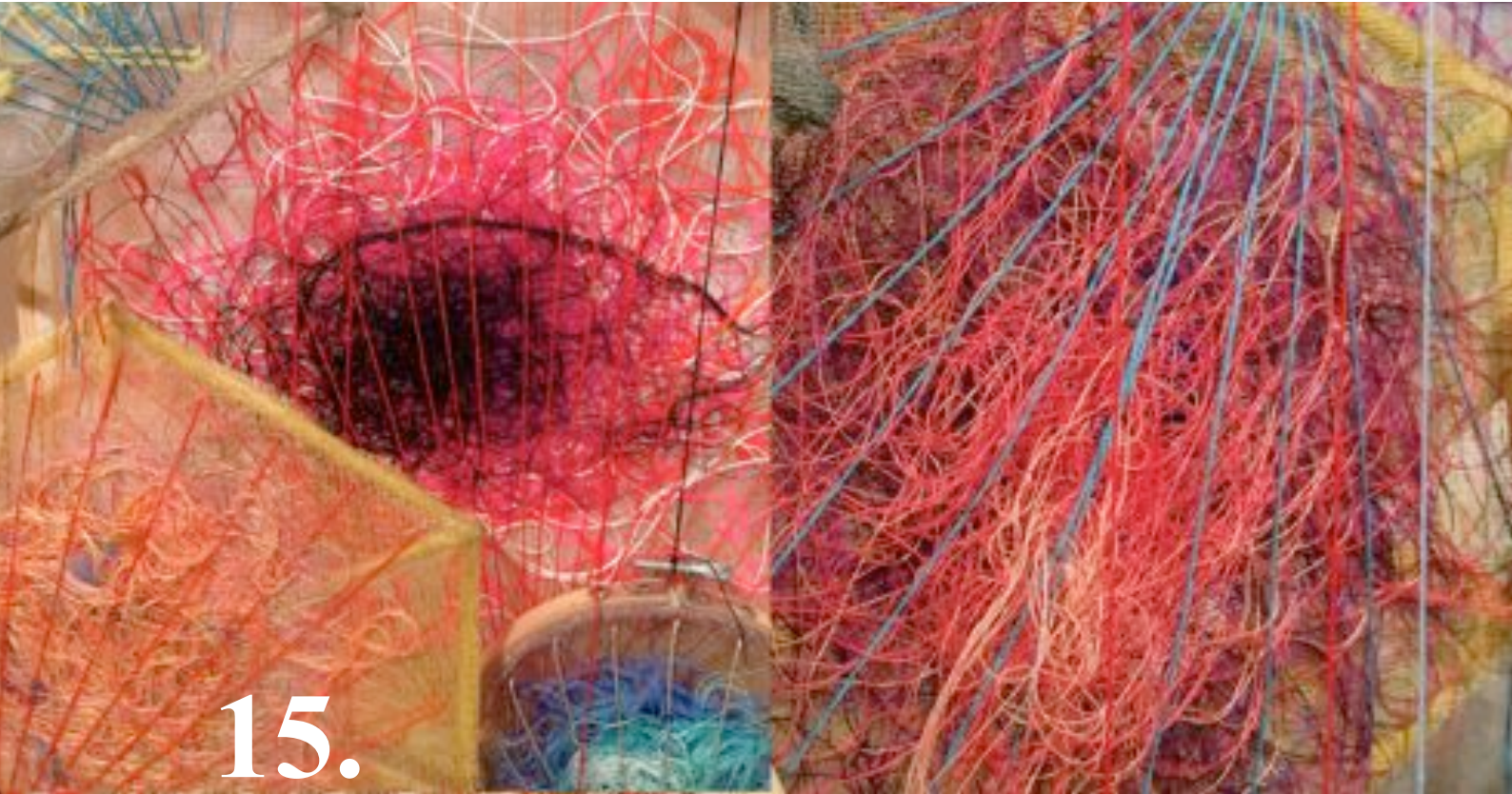


14. BIBLIOGRAFÍA

- Abad Tejerina, M. J., Acaso, & M. Álvarez Juncos, J. M. (2004). *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Arnheim, R. (1989). *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid: Alianza Forma.
- Ascaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- Capelier, B. (1980). *De l'image comme expression et communication*. Paris: Psychologie médicale.
- Ciornai, S. (2000). Imágenes de creatividad, Diálogo de Ana Mae Barbosa e Selma Ciornai. "Insight" Psicoterapia e psicoanalise, *X* (3), 9-18.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fages, J. B. (1991). *Histoire de la psychoanalyse après Freud*. Paris: Odile Jacob.
- Freud, S. (2000). *Psicoanálisis del arte*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gadamer, H.G. (1991). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gombrich, E. H. (2002). *Arte e ilusión: estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Debate.
- Greenberg, S. (1998). *Introduction to the technique of Psychotherapy*. Illinois: Charles C. Thomas.
- Guilford, J. P. (1978). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Henley, D. (1997). Expressive Arts Therapy as Alternative Education: Devising a Therapeutic Curriculum. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, *14* (1), 15-22.
- Hogan, S. (1997). *Feminist Approaches to Art Therapy*. London: Routledge.

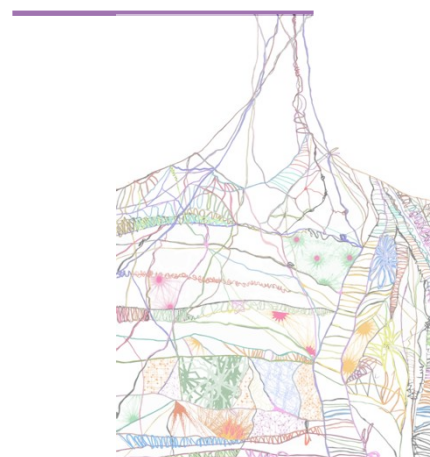
- Junge, M. B., & Asawa, P. P. (1994). *A History of Art Therapy in the United States*, Mundelein, IL: American Art Therapy Association.
- Kanfer, F., & Goldstein, A. (1987). *Cómo ayudar al cambio en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kramer, E. (1982). *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Kramer, E. (1992). Reflections on the Evaluation of Human Perception: Implications for the Understanding of Visual Arts and of the Visual Products or Art Therapy. *American Journal of Art Therapy*, (30), 126-142.
- Langer, E. J. (2006). *La creatividad consciente: de como reinventarse mediante la práctica del arte*. Barcelona: Paidós ibérica.
- López F. Cao, M. (2006). *Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos.
- Lorenzano, C. (1982). *La estructura psicosocial del arte*. México: Siglo XXI.
- Lucie-Smith, E. (1996). *Artes visuales en el siglo XX*. Colonia: Könemann.
- Marina, J. A. (1995). *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J.A. (2006). *Anatomía del miedo*. Barcelona: Anagrama.
- Martorell, J.L. (1996). *Psicoterapias, escuelas y conceptos básicos*. Barcelona: Pirámide.
- McMahan, J. (1989). An interview with Edith Kramer. *American Journal of Art Therapy*, (27), 107-114.
- Merani, A. (1982). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Grijalbo.
- Musaico, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Mussen, P. (1985). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Naumburg, M. (1947). *Studies of the free art expression of behavior disturbed children as a means of diagnosis and therapy*. New York: Cooleridge Foundation.
- Naumburg, M. (1987). *Dynamically Oriented Art Therapy: Its Principles and Practice*. Chicago: Magnolia Street.
- Nuere, S., & Moreno, M. C. [Eds.]. (2012). *Arte, juego y creatividad*. Madrid: Eneida.
- Perls, F. (1976). *El enfoque gestáltico y testimonios de terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Pinillos, J. L. (1999). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Universidad.

- Robinson, M. C. (1983). *Forward The artist in each of us*. Vermont: Art Therapy Publications.
- Siebenbrodt, M. (Ed.) (2000). *Bauhaus Weimar: Designs for the future*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag.
- Strayhorn, N. (1990). *Cómo dialogar de forma constructiva*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Stevens, J. O. (1994). *El darse cuenta. Ejercicios y experimentos en Terapia Gestáltica*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Ulman, E. (1996). *Art Therapy in Theory & Practice*. Schocken Books. Chicago: Magnolia Street Publishers.



15.

A N E X O S



15. ANEXOS

15.1. BIOGRAFÍA DE EDITH KRAMER

Edith Kramer (Viena, 29-8-1916–Grundlsee, 22-2-2014) fue una pionera y especialista en arteterapia con niños y adolescentes. Se formó en las Bellas Artes, en educación artística, y en psicoterapia psicoanalítica. Su influencia artística más importante la recibió de su profesora, la artista Friedl Dicker-Brandeis.

Hija de Richard (el hermano de su padre fue el poeta Theodor Kramer) y Josephine (nacida Neumann), se crió con su madre y su tía materna, la actriz Elisabeth Neumann, casada por entonces con el que fuera el primer psicoanalista de Friedl, Siegfried Bernfeld. Edith pasaba los veranos en Grundlsee (Austria) en la casa de su tía, rodeada de intelectuales, artistas, científicos, actores, políticos y periodistas vieneses que se reunían allí en los periodos estivales.

Friedl Dicker-Brandeis era amiga de Josephine, y conocía desde niña a Edith. La artista hizo la promesa a la pequeña de que cuando creciera la enseñaría a dibujar, así que tras un periodo familiar en Berlín, en 1929, al regresar a Viena se unió –a pesar de su juventud, solo 13 años de edad– al grupo de profesoras de infantil al que Dicker-Brandeis estaba enseñando por encargo del ayuntamiento de la ciudad. En aquellas clases Friedl transmitió lo aprendido durante años con Itten.

Estudió toda la educación secundaria en la escuela progresista de Eugenie Schwarzwald, la filántropa que abrió su escuela para niñas en la capital Austriaca en 1901, y cuando cumplió 18 años se fue a Praga para seguir con las enseñanzas de Friedl, quien se había refugiado allí en 1934 tras un breve encarcelamiento, al igual que otros muchos judíos comunistas alemanes y austriacos.

Fue en Praga, en 1935, cuando Kramer inició su análisis con Anne Reich, la misma psicoanalista que su profesora y amiga, Dicker (quien adoptaría el apellido Brandeis de su esposo checoslovaco, Pavel, en 1936).

La relación con Reich se mantuvo durante muchos años debido a que ambas se exiliaron a la ciudad de Nueva York, en donde, primero siguieron con el análisis, y luego con su colaboración profesional al convertirse ambas en reconocidas e influyentes terapeutas norteamericanas. Al mismo tiempo, en el periodo de Praga, amplió sus conocimientos psicoanalíticos en el centro educativo psicoanalista de Steff Bornstein.

En esta ciudad, también dio sus primeras clases de arte a niños, pues ayudó a Dicker-Brandeis con las que ofrecía para los hijos de sus amigos refugiados. En ellas, pudo poner en práctica todo lo aprendido tanto –y sobre todo– de su maestra, como de otros cursos artísticos a los que asistía.

Tras la anexión de Austria a Alemania y el suicidio de su madre, Edith huyó a Nueva York. Tenía 22 años. Allí trabajó como profesora de escultura en la prestigiosa escuela neoyorkina de educación progresista “Little Red School House”, con cuyo dinero pudo vivir y continuar su análisis con Reich (el cual finalizaría en 1948).

Con el inicio de la Guerra, Edith trabajó en una fábrica de de herramientas y matrices. Fue la primera mujer en realizar dicho trabajo.

Cuando finalizaba su jornada laboral pintaba la actividad de la fábrica, lo que le llevó a realizar una serie de pinturas de realismo social –siempre fue realista–. A pesar de su pobreza, siempre mantuvo su quehacer artístico y su análisis freudiano y junguiano. Antes de acabar la guerra, en 1944 se le concedió la ciudadanía estadounidense.

Con el fin de ésta se encontró en Nueva York con algunos de los niños que habían trabajado en Theresienstadt con su maestra Dicker-Brandeis. «Cuando los encontré milagrosamente, en la posguerra, me impresionó el estado de salud de los niños que vivieron en condiciones tan extremas. Éstos, a pesar de la situación, habían tenido una buena infancia gracias a haber podido trabajar con el arte» (Kramer, [s.f.]).

Por aquel encuentro, por su experiencia como artista y profesora y por sus conocimientos psicoanalíticos, –creía firmemente en el concepto de sublimación, proceso en el que los instintos primitivos procedentes del Ello se transforman en actividades socialmente productivas que conducen a la gratificación del impulso original– entendió que el arte –en tanto les había ayudado a mantener su salud mental–era terapéutico.

Ya en 1947 regresó a Europa con su tía y Berthold Viertel, director de teatro, con el que Dicker-Brandeis había mantenido una estrecha relación laboral desde 1923 hasta 1938, quien se convertiría dos años después en el segundo marido de la actriz. Viajó en una moto por el Reino Unido, Austria, y Francia –en donde visitó las cuevas de Lascaux, para ella ejemplo del lenguaje universal del arte–. Colocaba su caballete y pintaba los países y todo aquello que le llamaba la atención.

En 1950 decidió regresar a los Estados Unidos de América empezó a trabajar como profesora de dibujo, y compaginó ésta profesión que le permitía seguir siendo artista con su actividad como arteterapeuta con los niños de la “Wiltwyck School” (1950-1957), a donde llegó a sugerencia de la doctora psicoanalista Viola Bernard, quien, de hecho, fue ella quien dio el nombre a su labor como “arteterapeuta” (la primera vez que una terapeuta artístico era nombrado como tal), debido a que su actividad allí, con niños discapacitados y con problemas severos, no podía ser realizada solamente por una profesora de dibujo.

Su experiencia durante esos siete años con niños y muchachos de edades comprendidas entre los 8 a los 13 con dificultades de comunicarse verbalmente, se plasmó en el libro “Arte como terapia infantil”(1985) –publicado en inglés en 1971–, un clásico en el campo del arteterapia en el que da a conocer algunas de sus ideas fundamentales sobre el “arte como

terapia”, el sentido de identidad, el sentimientos de vacío, la interpretación de la realidad, la ambivalencia, la agresión, las defensas, y la sublimación a través de ejemplos de sus trabajos con los niños y la interacción entre estos, las obras y la terapeuta.

Entre 1959 y 1970 trabajó como profesora del programa de “Artes en terapias” de la Escuela de Música Turtle Bay de Nueva York, y de 1959 a 1974 en la Nueva Escuela para la Investigación Social de las misma ciudad.

De 1960 a 1963 inició y dirigió el programa de “Arte orientado terapéuticamente”, en la Casa de Niños Leak and Watts de Nueva York.

En 1961 fue cofundadora del “American Journal of Art Therapy”.

Entre 1968 y 1971 fue profesora y supervisora del programa de arteterapia en la Universidad de Medicina Hahnemann de Filadelfia. De 1963 a 1974 fue arteterapeuta del departamento de Psiquiatría Infantil de la Universidad de Medicina Albert Stein de Nueva York. De 1964 a 1974 lo fue en la escuela judía Guild para ciegos, de Nueva York. De 1974 a 1978 consultora en arteterapia de la Universidad de Medicina Albert Stein de Nueva York, y de 1977 a 1983 profesora clínica asistente en el mismo centro.

En 1972 empezó a trabajar como profesora asociada del Máster de Arteterapia de la Universidad George Washington, Washington D.C. y en 1973 en el de la Universidad de Nueva York como profesora adjunta. En 1976 Kramer, con la ayuda del Dr. Laurie Wilson, inició en la universidad de Nueva York un programa de arteterapia llamado “La intervención del arteterapeuta como tercera mano” en el que hacía referencia a la versatilidad del arteterapeuta para facilitar las prácticas artísticas de sus clientes –un ejemplo de esto puede ser que el terapeuta mezcle la pintura para el cliente si tiene que ayudarlo a lograr un color o tono deseado–.

Investida “Doctora Honoraria en Arteterapia” por la Universidad de Worwich, Vermont en 1996, trabajó paralelamente en la de Washington y en la de Nueva York, retirándose de la enseñanza de aquella en el año 2000, y de la de ésta, en el 2005, a la edad de 89 años.

Tras su jubilación se retiró a la casa de su infancia en Grundlsee, heredada de su tía, y a donde iba cada año a pasar los veranos para pintar o en ella o en su refugio de montaña en Eibl, en donde creaba alejada de la civilización, sin agua, ni electricidad.

En Grundlsee siguió dirigiendo talleres de arteterapia y dedicándose a la pasión de su vida: el arte. Elena Makarova estuvo grabándola allí durante un tiempo en todas estas actividades, lo que produjo un documental sobre su experiencia artística (Makarova, 2000).

Con su fallecimiento a los 98 años (cuando ya no podía realizar actividad alguna desde hacía un par de años tal y como nos explicó Makarova –con quien mantenía una relación filial–) perdimos a la última pionera del arteterapia que, además, dio forma académicamente a esta disciplina. Aunque falleció sin descendencia somos muchas las personas en el mundo que hemos lamentado profundamente su pérdida.

A su entierro, en el pequeño pueblo de los Alpes, fueron una veintena de personas. Los vecinos del pequeño pueblo con los que convivía y aquellos con los que mantenían relación con ella, como Masha, la hija de Elena Makarova, artista y arteterapeuta en Padua, a la que conoció desde su adolescencia y consideraba una abuela.

15.2. PARA QUE YO ME LLAME ÁNGEL GONZÁLEZ (1925-2008)

Esta idea de la importancia del árbol genealógico en la biografía de una persona más allá del judaísmo, es reflejada en el poema de Ángel González, por lo que hemos tomado el primer verso del poema “Para que yo me llame Ángel González” para ésta tesis.

Para que yo me llame Ángel González,
para que mi ser pese sobre el suelo,
fue necesario un ancho espacio
y un largo tiempo:
hombres de todo mar y toda tierra,
fértiles vientres de mujer, y cuerpos
y más cuerpos, fundiéndose incesantes
en otro cuerpo nuevo.
Solsticios y equinoccios alumbraron
con su cambiante luz, su vario cielo,
el viaje milenario de mi carne
trepando por los siglos y los huesos.
De su pasaje lento y doloroso
de su huida hasta el fin, sobreviviendo
naufragios, aferrándose
al último suspiro de los muertos,
yo no soy más que el resultado, el fruto,
lo que queda, podrido, entre los restos;
esto que veis aquí,
tan sólo esto:
un escombros tenaz, que se resiste
a su ruina, que lucha contra el viento,
que avanza por caminos que no llevan
a ningún sitio. El éxito
de todos los fracasos. La enloquecida
fuerza del desaliento...

ÁSPERO MUNDO 1956 (González, p.15)

15.3. LA COMUNIDAD JUDÍA CENTROPEUROPEA

Ser hombres como los otros fuera de casa y judíos en ella.
Dicho de la época.

15.3.1. LA COMUNIDAD JUDÍA AUSTRIACA

Hay registros de la existencia de judíos en Viena en el siglo XII, siendo la sinagoga de la Seitensttengasse la primera levantada en la ciudad por el capitán judío Sholm del ejército del Duque Leopoldo V. Éste, como tantos otros durante la Edad Media, murió en las cruzadas en 1196.

En la segunda mitad del siglo XIII, la población judía en la ciudad ascendía a mil personas, y durante el siglo XIV fue reconocida como la principal comunidad de judíos de Alemania.

En el siglo XV, en el año 1420, hubo una importante persecución, algunos fueron expulsados y el resto asesinados.

En el siglo XVI un pequeño grupo de familias se asentaron nuevamente en Viena, creciendo hasta 500 en el XVII. Fue entonces cuando Fernando II les confinó en lo que hoy es el barrio de Leopoldstadt, garantizándoles el derecho a vivir y negociar en él (la razón fue conseguir recaudar más impuestos para financiar al ejército implicado en la Guerra de los Treinta años). Pero por el antisemitismo de la emperatriz María Teresa se decretó el 1 de marzo de 1670, que todos los judíos debían abandonar Viena para no volver jamás. La ciudad quedó sin ninguno.

Años después el emperador José II (1741-1790) revisó el destierro, y como el resto de Europa no ofrecía mejores condiciones, volvieron a la ciudad. Así, en el siglo XVIII se inició una era de prominentes judíos en la corte que ayudaron diplomáticamente al Imperio y transformaron a Viena en una importante encrucijada para el gobierno. José II emitió, entonces, el edicto de Tolerancia, por el que los judíos pudieron emanciparse y disfrutar, por vez primera, de los derechos civiles de sus conciudadanos.

En 1825 la piedra angular de la nueva Sinagoga de Viena se estableció en el lugar que estuvo la del s. XII, en la Seitensttengasse, consagrándose un año después.

Para el 1849 la ciudad ya contaba oficialmente con un órgano rector reconocido representante institucionalmente de los judíos vieneses y austriacos, lo que hacía de Viena un destino atractivo para los inmigrantes procedentes de Hungría, Galicia y Bukovina; y en el 1867, año de la fundación del Imperio Austrohúngaro, la población judía fue reconocida dentro del marco constitucional por vez primera.

Durante la primera mitad del siglo XIX la ley *Familiants* había seguido en vigor y por ella tenían que permanecer, tanto en sus guetos o zonas residenciales delimitadas, como con ocupaciones restringidas, igual que en la política previa a la promulgación de la ley de

Tolerancia de José II. Esto significaba en la práctica la imposibilidad de los matrimonios realizados por rabinos –en el caso de que se hubieran realizado obligaban al rabino a conceder el divorcio y quitaban a los hijos a sus padres–; en los juicios tenían que hacer un juramento específico para ellos –aunque humillante, menos que la versión anterior por la que debían pararse descalzos y vestidos sólo con una camisa sobre la piel de un cerdo, con su mano derecha sobre la Biblia y la otra en el corazón, mientras otro judío pedía para ellos las maldiciones bíblicas en caso de falso testimonio–; impuestos altos y frustrantes para todos, religiosos o no –por legalizarse, por sus familias, por la carne *Kosher*, por las velas para el *sabbath* y demás fiestas–.

Debido a la emancipación, sus vidas cambiaron drásticamente: pudieron casarse libremente, vivir donde quisieran, ser considerados legales, comprar terrenos, realizar el mismo juramento que los demás. Como esto fue dispuesto por un emperador y una administración germana, la lealtad de los judíos del imperio a los Habsburgo fue prácticamente inamovible (Decker, 1999).

Tras el edicto, la comunidad creció rápidamente: 6.200 miembros en 1860, 40.200 a principios de 1870 y 147.000 a finales del siglo XIX.

A finales del siglo, en Viena los judíos dominaban todo el comercio de exportación al por mayor, y eran importantes en la creación de confección, en elaborar comida procesada y en abrir grandes almacenes. Los jóvenes judíos solicitaban en masa entrar en la universidad y comenzaron a trabajar con gran entusiasmo. Lo más destacable era el liderazgo de los judíos en los principales bancos Vieneses: ocupaban el 80 por 100 de los puestos clave. Puesto que en ese tiempo los judíos tenían un papel muy importante en los bancos checos, se puede decir que presidían la industria bancaria en Austria. (Decker, 1999, pp.60-61)

«En 1900 había cuarenta y dos sinagogas y templos en Viena, y sin embargo sólo se llenaban cuatro veces al año: los primeros dos días de *Rosh Hashanah*, Año Nuevo, *Yom Kippur*, día de Expiación, y el cumpleaños del emperador, fiesta nacional» (Makarova, 1998, p.66).

15.3.2. LA POBLACIÓN JUDÍA VIENESA Y DE LA MITTELEUROPA

La sociedad judía vienesa era parte de la población judía que habitaba la *Mitteleuropa* y que se había incorporado a la cultura alemana a finales del siglo XVIII con la traducción de Moses Mendelssohn en 1778 del Pentateuco. Éste «reinterpretó la religión hebrea en el marco de la filosofía de las Luces, proclamando la pertenencia de ambos pueblos a la misma familia de la humanidad» [Traverso, 2005, (p.64)].

Aunque no todos los judíos de la Europa Central vivieron de igual manera (en la Europa oriental, con comunidades tradicionales, predominaba la voluntad de mantener las tradiciones con rabinos que reforzaban la observancia de las leyes y del afianzamiento de la definición del judaísmo tradicional desde un punto de vista puramente religiosa), sí que todos se vieron afectados por la cultura germana primero, y, durante la primera mitad del siglo XX por las políticas antisemitas, después.

Pensar en un pueblo judío inmediatamente anterior a la segunda guerra mundial implica tener que abandonar numerosos mitos y prejuicios que desde la era feudal en Europa se han mantenido durante siglos en el inconsciente colectivo. Para empezar, la identidad colectiva cimentada en el judaísmo había desaparecido mayoritariamente al haberse “nacionalizado”, asumiendo la identidad del lugar en el que venían residiendo por generaciones. Cuando decimos que se nacionalizó, nos referimos a que los proyectos e intereses del Estado Nacional al que pertenecían cobraron importancia para ellos. Se trataba de una nueva definición de judaísmo caracterizado, por un lado, por su dimensión confesional –los judíos constituían una confesión religiosa, pero no eran pueblo ni nación- y por otro, por su aceptación de la nación en la que residían. Así pues, al inicio del siglo XX, la identidad unitaria judía había desaparecido.

Los judíos eran parte de la modernidad y sus características: en las comunidades de las ciudades europeas había conversos, matrimonios mixtos, nombres y apellidos nacionalizados en contra de la costumbre, y también los que habían roto con la tradición pero se consideraban judíos por sangre, origen o mentalidad. A pesar de esta dispersión, el sentimiento de “peculiaridad” de una identidad judía que les hacía diferentes estaba presente en ellos. Karady (2000) considera que esto se debía a tres razones: la primera, porque unilateralmente eran confrontados constantemente por la sociedad con su origen judío; la segunda, porque la asimilación cultural no se produjo por igual entre todos ellos, manteniéndose la herencia cultural judía de diversa manera: en restos de mentalidad tradicional, en la forma de educar a sus hijos, de comportarse, de celebrar fiestas, etc.; la tercera, porque la “aproximación” nunca tenía fin porque ante los intentos de cambiar su estatus social para dejar de ser vistos como extraños, si no cumplían con las expectativas de su entorno, se les reprochaba su incapacidad a causa de su diferencia, e incluso se desconfiaba de ellos por no haberse quedado en el sitio que les correspondía.

La sociedad judía austriaca de fin de siglo era muy semejante a la del Segundo Reich alemán. Los judíos austriacos y alemanes se diferenciaban a su vez de sus vecinos franceses, –absorbidos “modélicamente” en la nación– y de los de Europa Oriental –en donde seguían siendo extranjeros culturalmente–, y a pesar de haber asimilado rápidamente la cultura germánica, fueron siempre vistos como extraños, por lo que su emancipación fue siempre precaria e ilusoria.

Si en Prusia el proceso de ser considerados ciudadanos alemanes concluyó en 1871 con el inicio del imperio de Bismarck, en Austria fue en el año 1781 con el Edicto de Tolerancia emitido por el emperador alemán de los Habsburgo José II (hombre culto y refinado que encarnó a la perfección el modelo de de despotista ilustrado de su tiempo) cuando se les concedió la emancipación y con ella unos derechos cívicos que se mantuvieron hasta el año 1938 –año de la anexión austriaca, y la aplicación, por tanto, de las Leyes de Núremberg de 1935 del régimen antisemita nazi–.

El haber iniciado este apartado poniendo dos hilos en la urdimbre, uno para los judíos alemanes, y otro para los austriacos, es porque no encontramos otro modo de tejerlo. ¿Cómo atender a la sociedad judía vienesa de manera aislada desde finales del siglo XIX a mediados del XX? ¿Cómo a la biografía de Friedl como judía y artista sin considerar la historia de los judíos alemanes en la historia de Alemania y la de ésta hasta llegar a ser un estado-nación bajo el régimen hitleriano del tercer Reich? ¿Cómo si Austria fue la primera nación anexionada a Alemania por Hitler? ¿Cómo estudiar la historia de los judíos de la Europa Central prescindiendo del genocidio nazi, de la *Shoah*?

No hallamos otra forma que entrelazando sus destinos. Por otro lado, poniendo varios hilos al tiempo el tejido en esta parte aumenta, sobresale, crece, y al pasar el hilo de la trama, éste se modifica; el espacio cambia y la trama se deforma.

La huella que queda se torna fractura evidente entre los hilos. Una fractura sentida, que puede ser vista y tocada. Una hendidura tan pronunciada que si cerramos los ojos y pasamos los dedos por ella, percibiremos claramente cómo quiebra el tejido después de haber crecido.

Hubo un tiempo en que la vida entre judíos y alemanes parecía estar creando seda: lisa, suave, brillante. Sin embargo los investigadores actuales consideran, tal y como ya observaron parte de los miembros de la comunidad judía alemana, que el “diálogo judeo-alemán”, o la “simbiosis judeo-alemana” en términos de Traverso (2005), no fue sino un mito interrumpido al poco de haberse iniciado a mediados del siglo XIX, cuando «los judíos, ya asimilados, permanecieron como únicos adeptos (o casi) de la Ilustración, *Aufklärung*, frente a una Alemania cada vez más polarizada alrededor del mito del *Volk* germánico» (p.14). El aparente diálogo, radicalmente imposible en el estado-nación, no llegó a ser más que un fenómeno cultural interno de la comunidad judía. Se trató de la incorporación de los judíos a la cultura alemana y a la secularización del mundo judío, a la absorción de aquella en la propia tradición judía. Nunca hubo una vida social común entre los dos grupos que supuestamente la formaban. La seda jamás fue tejida.

Los salones berlineses de principios del siglo XIX se transformaron en terreno neutral para un tipo de diálogo judeo-germano producido entre la nobleza en declive y el nuevo orden burgués. Fueron verdaderos territorios para el encuentro entre las diferentes categorías de

parias, en términos de Hannah Arendt; rincones en los que se podía encontrar, incluso, una élite intelectual desesperada por huir de la judeidad como Rahel Levin-Varnhagen o Karl Marx, pertenecientes ambos a la primera generación de una *intelligentsia* judeo-alemana asimilada, salida y ya alejada de la *Haskalah* (Haskalá o Ilustración judía, fue inspirada por la europea, movimiento intelectual en Europa que duró aproximadamente desde 1770 hasta 1880. Alentó a los judíos a estudiar temas seculares hebreos y europeos, y entrar así en campos tales como la agricultura, la artesanía, las artes y las ciencias. Los *maskilim* [seguidores de la Haskalá] trataron de asimilarse a la sociedad europea en el vestir, el idioma, las costumbres y la lealtad al poder establecido. La *Haskalah* eventualmente influyó en la creación tanto de la Reforma como de los movimientos sionistas [Schoenberg, (s.f.)], y fue influenciada por la filosofía de las luces —la izquierda hegeliana— y se posicionó contra de la religión).

La mezcla aparente del espíritu judío con el espíritu alemán de Goethe y Mendelssohn en los salones de Berlín (a diferencia de los salones berlineses de Rahel Levin y Henriette Herz de carácter marginal, los vieneses eran centros de cultura activa y reconocida por la sociedad vienesa, espacios creativos y de creación muy posteriores en el tiempo que poco tenían que ver con los berlineses de principio de siglo) quedaron interrumpidos con la llegada de una modernidad “a lo wagneriano” que sustituyó la razón por el mito, y que llevó a considerar la simbiosis por parte de la *intelligentsia* wagneriana de la Alemania moderna como un parasitismo, esto es, una forma de simbiosis en la que un organismo se nutre a expensas de otro.

El camino de esta incorporación se consolidó en 1819, año de la última gran oleada de pogromos del XIX, con el nacimiento de la corriente de la ciencia de los judíos, “Wissenschaft des Judentums”, de Leopold Zunz, que rechazaba las fuentes espirituales mesiánicas del judaísmo, y proponía su lectura racionalista; racionalizada y desnacionalizada, la judeidad no debía guardar más que su carácter confesional al modo de los alemanes católicos o protestantes. Así, para 1871, cuando el Reich bismarquiano concluyó la emancipación, la aculturación no era ya cuestión de una minoría intelectual judía sino de la comunidad judía en su conjunto.

Ya en 1893, cuando se constituyó la institución principal de la comunidad, “La Asociación central de ciudadanos alemanes de fe israelita”, *Zentralverein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens*, más de la mitad de la población pertenecía a ella, y entre sus estatutos se encontraba el principio de fidelidad a la patria alemana, reivindicado en todas sus publicaciones (en la misma época la gran mayoría de los judíos austriacos apoyaban a su emperador a pesar de la participación en el movimiento socialista de un sector importante de intelectuales judíos).

La última posibilidad de diálogo se produjo con la República de Weimar (1919-1933). Como en ella los judíos jugaron un papel de primer orden, Weimar se convirtió, a su vez, en el centro del fanatismo antisemita.

Esta rápida enumeración de las etapas del proceso de asimilación judía nos sirve para ver de una forma somera el encuentro, el inicio de un diálogo y hasta una cierta fusión de los judíos de la *Mitteleuropa* con la nación alemana, consecuencia de la Revolución francesa, la cual, con la concesión de los derechos cívicos a los individuos, no esperaba sino la desaparición de la comunidad judía al otorgar a sus miembros los derechos individuales. Así por un lado, la emancipación mejoró considerablemente las condiciones de vida judías al permitir a su población que pudieran dedicarse libremente a las actividades económicas y comerciales que habían ejercido durante siglos (en 1780 nueve de cada diez judíos eran pobres y un siglo después la cifra se había invertido), y por otro les permitió acceder a los trabajos liberales hasta entonces prohibidos.

Esta emancipación mejoró su situación pero debilitó su identidad colectiva, y tuvo un recorrido paralelo en la población alemana: la del antisemitismo intelectual y popular.

Y es que la judeidad, lejos de desaparecer con la pérdida de su espiritualidad mesiánica, se preservó entre la población no judía como “cualidad psicológica”, y se aplicó tanto a los creyentes como a los nuevos judíos ateos quienes, por su parte, continuaron concentrados en las grandes ciudades europeas.

Por todo lo visto, los judíos terminaron formando y siendo considerados, más allá de una simple minoría religiosa, como un “subgrupo” cuyos miembros se codeaban con los no judíos en la vida profesional, –raramente en la vida privada–, con una estructura socio-económica heredada de la época del gueto, y una acusada tendencia a la endogamia. (La mayoría de los matrimonios “mixtos” se llevaban a cabo entre judíos y judíos conversos [Traverso, 2005, p.72]).

Subgrupo, a pesar de que la gran mayoría de los judíos pertenecían a la clase media y por ello habían adoptado las normas, la vida y cultura alemanas; Walter Benjamín (1892-1940), alemán, evoca como su recuerdo feliz de infancia el poner el árbol de Navidad, mucho más que el de la visita a la Sinagoga por el Año Nuevo judío, y Bertha Pappenheim (1859-1936) –disfrazada por Freud en uno de los historiales de los estudios sobre la histeria como Anna O.– nacida en Viena en el seno de una vieja y respetable familia judía ortodoxa, asistió desde pequeña y hasta los dieciséis años a una escuela de monjas puesto que era común para las niñas de familias pudientes judías, ese tipo de educación.

Lo terrible para ellos residía en que podían vivir como burgueses, ¡pero entre ellos! –sobre todo en el tercer Reich–. «Podían reconocerse, pero no eran reconocidos» (Traverso, 2005, p.76). (Qué tragedia para la identidad personal y colectiva. Qué manera de demoler a

aquellos a los que se les niega su particularidad, su diferencia. La ignorancia de excluir, rechazar y despreciar, qué límites impone y qué dolor inflige a aquel que sólo es atendido desde la identificación, desde la uniformidad que vuelve fantasmas a los cuerpos despojados de su distinción subjetiva).

15.4. IDENTIDAD PERSONAL

Somos un-alguien-histórico-en-construcción, alguien que ha vivido a partir de haber asumido una identidad (pacífica o violentamente) que se bifurca en su constante devenir.

José Martín Hurtado. La identidad desde la Teoría de lo Difuso.

Occidente no puede pensarse sin, por un lado, la búsqueda de la identidad, ni por otro, su correspondiente diversidad o diferencia. La temática de la identidad personal está presente en la filosofía clásica bien como búsqueda expresa del sí mismo o en relación a temas como la inmortalidad del alma, la posibilidad del conocimiento a pesar del cambio, o la lucha interior de las fuerzas morales contrarias del individuo.

Desde antiguo hemos supuesto que los seres humanos somos personas singulares, responsables de nuestros actos en tanto seres libres; un concepto de identidad delimitado por una individualidad espacio-temporal en relación a otras individualidades, una persona responsable de sus actos y consciente de su identidad la cual le otorga una posición ante sí y los demás. Esta identidad reflexiva está en relación con el concepto de persona, con la memoria, el espacio, el tiempo, la continuidad, la consciencia, lo social (es posible hablar de identidad personal si en ella se incluyen tanto elementos individuales como sociales. Personal porque atañe al individuo y no a grupos o colectividades. Pero no individual en sentido estricto, en tanto que la persona es el sujeto socialmente constituido y, por tanto, la identidad personal no puede ser otra cosa que una construcción social creada y mantenida en la interacción. Dicho de otro modo, toda identidad personal es social).

Ser consciente de uno mismo es ser responsable de lo que se hace, de lo que se es, es ocuparse de uno mismo. La permanencia del ser personal –identidad– le otorga derechos, pero al mismo tiempo sus actos tienen responsabilidad social –precisamente el nazismo había eliminado esa responsabilidad social del pueblo alemán en sus actos contra unos judíos que habían sido infravalorados y denigrados–.

Este tema de los derechos y obligaciones no es banal, pues el concepto de identidad y la realidad de la identidad personal tienen consecuencias jurídicas; todos los miembros de una sociedad –todo socio– tienen derecho a un trato igualitario ante la ley, pero al mismo tiempo a ser él mismo, con sus propias diferencias.

En esta tesis consideramos el problema de la identidad desde el ámbito de la ontología de la persona y su psicología –en donde el tema de la conciencia se hace presente–, de la

moral, de lo social y de lo político. Compartimos la idea de Daros (2006) de que «sin la noción de identidad, las personas y las sociedades o naciones, viven en el presente puntual, no haciéndose cargo del pasado ni del futuro, buscando sólo los intereses del presente» (p.11), por eso era tan importante para los niños oír a Friedl Dicker-Brandeis decirles que había un futuro y al mismo tiempo presentarles obras de arte del pasado. A través del arte, mantenía la responsabilidad de los niños con ellos mismos y con los demás. En el espacio concentracionario (este término es un galicismo de uso habitual entre los estudiosos del Holocausto y lleva implícita la palabra “universo”. Fue acuñado por David Rousset en su breve obra “L’Univers Concentrationnaire”, en la que plasmó en 1946 la realidad del nuevo universo creado en torno a la administración de los Campos de Concentración de la Alemania nacionalsocialista) esto era fundamental ya que estaba diseñado para que los retenidos no pudieran vivir más que el momento presente de una forma devastadora –muy alejado del presente consciente desarrollado en Oriente–.

«La importancia del acceso a la identidad, para toda persona, se halla en que sin ella nadie es persona plenamente humana, ni puede lograr una personalidad, ni ser responsable de sus actos individual y socialmente» (Daros, 2006, p.12). Friedl facilitó claramente el acceso a la identidad de los niños y jóvenes plásticamente con actos comprometidos y de valor testimonial. Uno relevante porque no sólo tomó en consideración su identidad real, aquella que implica la permanencia del ser viviente y la autoría del sujeto, sino que proporcionó las condiciones para la búsqueda de la individual y social, las que se relacionan con el concepto de la autoidentidad (sujeto, subjetividad y permanencia, aquello a lo que atendió la artista, son precisamente los temas del estudio filosófico del sujeto, aquellos que se hayan implícitos en la defensa de los derechos humanos y de las responsabilidades sociales, los cuales eran inexistentes en Theresienstadt).

Si afirmamos que la teoría de la identidad personal en tanto sujeto se enraíza en la cultura

(Sujeto, *sub-jectum*, indicaba la permanencia que posibilitaba la identidad de la sustancia, aun cuando ella –siendo la misma– era la que recibía y cambiaba con todos los actos accidentales que ella realizaba o padecía; pero la persona, *suppositum*, indicaba además la permanencia de ese sujeto inteligente y libre, y la permanente responsabilidad moral y, en consecuencia, su diversidad respecto de otro [Daros, 2006, p.23]),

pues «el niño que nace en una comunidad con lenguaje halla, en el lenguaje, una forma explícita para encontrar su yo: una forma de prestar atención a las acciones y al sujeto que las hace» (Daros, 2006, p.17), el arte, por tanto, como elemento de aquella, es camino también para ese encuentro.

La idea de identidad supone admitir que, en tanto el sujeto de dicha identidad responde de lo que dice y hace, es permanente. Uno no se convierte en otro sujeto al realizar una acción, lo que hacemos siempre está en relación con el sujeto anterior, por eso nos desconcertamos cuando alguien hace algo que no pensamos que pueda hacer. En Terezín las víctimas nos cuentan su asombro al verse actuando de un modo que no imaginaban pudieran llevar a cabo, y nos relatan las acciones de otros igualmente sorprendentes, pero en tanto que los hechos se suceden con la lógica de la continuidad espacio/temporal, pueden ser aceptados como suyos –los propios y los ajenos– incluso desde el estupor.

La continuidad es posible cuando, en términos de Revilla (2003), hay memoria y unos anclajes: el cuerpo –continuidad corporal, apariencia física y localización espacio-temporal–; el nombre propio –nos reconocemos en cómo somos nombrados–; la autoconciencia y la memoria –capacidad para verse y pensarse uno mismo como sujeto entre otros sujetos, y la gestión de convertir la experiencia en narraciones sobre uno mismo–; y demandas de la interacción –que sea una persona fiable, responsable de sus actos y que sea previsible–.

Los nazis procedieron concienzudamente para quebrar estos anclajes, deformando con el hambre y las enfermedades derivadas de la privación cualquier vestigio del cuerpo previo al de la experiencia concentracionaria; colocando carteles con números para ser llevados en los cuellos o tatuándoselos en los brazos para su identificación; aislando a sus víctimas y tratándolos como animales para que la autoconciencia se diluyera y, en el caso de que hubiera memoria de lo que fueron, desapareciera. Para conseguirlo, actuaron contra ellos de un modo tal que en el caso de que quedase memoria de lo vivido, no fueran creídos; además generaron un nuevo entorno por y en el que eximir la responsabilidad de los actos que se cometieran para sobrevivir en él, dejando, con ello, de ser seres fiables tanto para los demás como para ellos mismos.

Las víctimas del totalitarismo nazi quedaron a la deriva como náufragos en una balsa. Solo la determinación de permanecer siendo lo que fueron podía fijarlos a la tierra –de mantener su memoria personal y colectiva (al ganar el antisemita Karl Lueger la alcaldía de Viena, los judíos se vieron amenazados y Freud se hizo miembro de la Logia *B'nai B'rith* en la que participó durante años activamente. «Más tarde diría que, aunque personalmente no era religioso, encontró “irresistible la atracción de lo judío y de los judíos por su conciencia de identidad interna y la seguridad de una construcción psíquica común» (Decker, 1999, p.182) –, una continuidad a toda costa, lo cual en aquella situación solo era posible en el ámbito espiritual, como afirmaría Viktor Frankl. Así que en Theresienstadt se dieron las dos posibilidades para ayudar a los niños y jóvenes a seguir adelante: los miembros sionistas de *Hechalutz*, o pioneros de Terezín, prepararon a los jóvenes para vivir en Palestina: «nuestro deber es empaparnos de judeidad y atender a las necesidades del pueblo judío» (Makarova, Makarov, y Kuperman, 2004, p.156), mientras los judíos asimilados, tanto checos comunistas

como checos socialistas, los educaron en la dirección opuesta, esperanzados en la vuelta a Praga –obviamente conocedores de que volverían a una ciudad diferente a la que dejaron–. (Makarova et al., 2004, p.252)

František Bass (1930-1944), que pasó prácticamente tres años en el gueto, escribió: (Siempre volveré a vivir: los dibujos de los niños de Terezín, 2012):

Soy judío y judío seguiré.
Aunque muera de hambre
no renegaré de mi nación.
Siempre lucharé
por mi nación, por mi honor.
Orgulloso estoy de mi nación,
una nación digna de honor.
siempre estaré oprimido,
siempre volveré a vivir.

15.5. DORA Y LAS MUJERES EN SU TIEMPO: SEGÚN DECKER (1999)

Ida Bauer (1882-1945) fue una de las primeras pacientes analizadas por Sigmund Freud y su caso fue presentado en un libro que éste publicó en 1901 como «Análisis fragmentario de un caso de Histeria, Caso Dora» (1901). Al hacerlo sin su consentimiento, generó la indignación de la comunidad médica vienesa. Para mantener la confidencialidad, Freud alteró ciertos datos, y nombró a Ida como Dora.

El caso Dora es uno de los más paradigmáticos casos clínicos en la historia del psicoanálisis. Tratada en 1900, fue diagnosticada como un caso de histeria leve. El tratamiento fue abandonado por la paciente a los dos meses de haberlo iniciado. Su relato es relevante para la clínica psicoanalítica porque con él Freud descubrió la transferencia y la implicación de sus propias creencias en el tratamiento, la cual le impidió ver a la mujer que Ida fue.

Los sufrimientos de Dora eran conocidos por los médicos de aquella época:

Ella, al igual que otras muchas padecía «histeria» [el útero –*hystera*–antes de finales del siglo XIX era considerado como una identidad independiente dentro de la mujer con deseos de crear niños, pero para el tiempo de Freud ya se sabía que se daba la histeria en hombres y niños. Se consideraba que era algo hereditario, que era más frecuente entre «latinos» que entre «anglosajones», y que era frecuente entre judíos y polacos (Decker, 1999, p.23)],

—una condición que se manifestaba a través de una variedad de problemas físicos y emocionales, sin ningún cambio orgánico discernible—.

Sus síntomas, desde luego, no eran únicos, los médicos los veían todo el tiempo: falta de aliento, tos, pérdida de voz, dolores de cabeza, dolores abdominales, depresión, falta de adaptación social, y aburrimiento. Su enfermedad no tenía las características dramáticas de los casos más «interesantes»: parálisis de una zona corporal, contracturas o parálisis de los miembros, caminar, ceguera parcial o total, dolor continuo, amnesias, hipersensibilidades exquisitas, imposibilidad de caminar, ceguera parcial o total, dolor continuo, amnesias. (Decker, 1999, p.21)

La feminidad victoriana propia de la época admiraba la vulnerabilidad como ideal femenino, y la enfermedad era el medio para expresar el descontento de las mujeres de la época.

Podemos imaginar el estado psíquico de Dora cuando tenía dieciocho años, en 1900. Si bien pertenecía a la primera generación de judíos que nacía con los mismos derechos que los no judíos tras años de tratamiento de inferioridad, vivía en un Estado y una sociedad que no estaban de acuerdo con la emancipación, de ahí que a su alrededor encontrase continuamente manifestaciones antijudías.

Aunque las primeras voces a favor de la igualdad para las mujeres ya se dejaban oír, las afirmaciones de la incapacidad innata de la mujer eran muy superiores. El consenso social era que las mujeres eran inferiores —por eso los antisemitas asociaban a los judíos características femeninas—.

Así en el cambio de siglo, al unirse antifeminismo y antisemitismo, una mujer joven judía, como lo era Dora, «tendría más dudas sobre sí misma, e incluso más odio hacia sí misma, que un judío varón» (Decker, 1999, p.90).

Stefan Zweig (1881-1942), el popular escritor que tenía sólo un año más que Ida/Dora, nos ha dejado numerosos testimonios de cómo transcurría la vida de las mujeres de clase media en la Viena fin de siglo, en aquel universo social normalizado (Zweig, 2012).

Que las chicas jugaran a tenis con vestidos sin mangas o que no les llegaran hasta los pies, hubiese sido escandaloso, incluso en pleno verano, y si una mujer de buenas costumbres cruzaba las piernas en una reunión social, la «moral» lo consideraba terriblemente indecente, pues con este movimiento, por debajo del dobladillo del vestido, podían quedarle al descubierto los tobillos. Ni siquiera a los elementos de la naturaleza, el sol, el agua y el viento, les estaba permitido tocar la piel desnuda de la mujer. Era un martirio nadar en el mar con pesados vestidos que tapaban el cuerpo desde el cuello hasta los talones; en los internados y conventos, las chicas tenían que bañarse con largas camisas blancas para

hacerles olvidar que tenían un cuerpo. No es una leyenda ni una exageración cuando se dice que del cuerpo de las mujeres que morían de viejas, nadie, excepto el tocólogo, el marido y la amortajadora, había visto ni los hombros ni las rodillas. Todo eso hoy, al cabo de cuarenta años, parece un cuento o una humorada. Pero ese temor a todo lo corporal y natural realmente había penetrado en todas las capas sociales, desde las superiores hasta las inferiores, con la fuerza de una verdadera neurosis. Y es que, ¿es posible imaginarse hoy que a finales de siglo, cuando las primeras mujeres osaron mamar en bicicleta o a caballo a horcajadas, los campesinos les arrojaron piedras por atrevidas? ¿O que en una época en que yo todavía iba a la escuela, los periódicos de Viena dedicaran columnas y más columnas a debatir la propuesta-toda una novedad- de que las bailarinas de la Ópera bailaran sin medias de malla? ¿Y que constituyese una conmoción sin precedentes el que Isadora Duncan, en sus danzas, que eran de lo más clásico, bajo la túnica blanca- que por suerte se le arremolinaba alrededor del cuerpo hasta abajo del todo-, en vez de los habituales zapatitos de seda enseñara por primera vez las plantas desnudas de los pies? (p.106)

«Salir a pasear con muchachas»— dice al recordar sobre la idea que él y sus amigos de la escuela secundaria tenían de las chicas— «nos parecía una pérdida de tiempo, pues en nuestra arrogancia intelectual, a priori considerábamos al otro sexo intelectualmente inferior y no queríamos malgastar nuestras preciosas horas en conversaciones banales» (p.87).

Se exageraba la importancia del llamado sexo fuerte frente al débil también en la actitud que se les exigía: el hombre, enérgico, caballeroso y agresivo; la mujer muy tímida, pudorosa y defensiva; cazador y presa, en vez de una relación de igual a igual. A causa de esta antinatural tensión entre los dos sexos en cuanto al comportamiento exterior, también había que reforzar la tensión interior entre los dos polos, es decir, el erotismo, y así, gracias al método tan poco psicológico de la ocultación y el silencio, la sociedad de entonces logró justo lo contrario: ya que a su miedo eterno y su beatería los seguía constantemente el rastro de la inmoralidad en todas las formas de la vida: la literatura, el arte y la vestimenta, y todo para evitar provocaciones, en realidad se veía impelida a pensar en lo inmoral prematuramente. (pp.105-106)

Las chicas de la burguesía, como Dora, “de buena familia”, debían estar acompañadas en todo momento, por lo que se les proporcionaba una gobernanta que las controlase y/o se ocupase de ir con ellas al colegio, clases de baile y música. Se inspeccionaban los libros que leían:

No debía tener ni la más mínima idea de cómo estaba formado el cuerpo de un hombre, No debía saber cómo vienen al mundo los niños, y todo porque el angelito tenía que llegar al matrimonio no sólo con el cuerpo intacto, sino también con el espíritu «puro». Decir de una chica que estaba «bien educada» equivalía en aquellos tiempos a decir que era completamente ajena a la vida real; y algunas mujeres de aquella época vivieron toda su vida sumidas en esa enajenación. Todavía hoy me divierte la historia grotesca de una tía mía que, en la noche de bodas, compareció de nuevo en casa de sus padres, a la una de la madrugada, y armó un escándalo afirmando que no quería volver a ver nunca más al monstruo con el que se había casado, que era un loco y un demonio, porque había intentado, en serio, desnudarla. A duras penas había podido salvarse de tamaña exigencia, evidentemente enfermiza. (Zweig, 2012, p.111)

Posiblemente, por los testimonios que se tienen, las chicas judías vienesas asimiladas vivían más entre dos mundos que sus equivalentes cristianas de clase media, pues aquellas accedían a estudios y libros a los que ni por asomo se acercaban éstas.

Los victorianos se daban perfecta cuenta de los resultados. El *Saturday Review* (Gay, citado en Decker, 1999) comentaba: «La mayor chica y de mente más inocente de la clase obrera sabe mucho más a los quince años que una damisela de alta alcurnia a los veinticinco» (p.153).

La ropa mostraba la sexualidad contradictoria de entonces; represiva y exhibicionista: ¿y las damas de antaño, con sus pesados y forzosos arreos que violentaban cada detalle de su naturaleza? La cintura, apretada como la de una avispa por un corsé de ballena; el abdomen, a su vez, hinchado como una campana gigante; el cuello cerrado hasta el mentón; los pies, cubiertos hasta la punta de los dedos; el pelo, recogido hacia arriba en innumerables bucles y trenzas bajo un sombrero monstruoso que se tambaleaba majestuosamente; las manos, metidas en guantes incluso durante la canícula: esta figura de «dama», que ya es historia desde hace mucho tiempo, a pesar del perfume que dejaba a su paso, a pesar de los adornos con que estaba cargada y de las blondas, los volantes y los colgajos más preciosos, daba la impresión de ser alguien infeliz, desamparado y digno de compasión. Ya a primera vista se percataba uno de que una mujer acorazada con tales atavíos, como un caballero con su armadura, no podía moverse con libertad, viveza y gracia; de que cada movimiento suyo, cada gesto y, en consecuencia, todo su comportamiento debían ser artificiales, poco naturales e, incluso, antinaturales. El solo hecho de ataviarse de «dama» (por no hablar de su educación social), de ponerse y quitarse toda esa indumentaria, representaba un proceso largo, complicado y ceremonioso que no se podía ejecutar sin la ayuda de

alguien. En primer lugar, era preciso cerrar un montón de corchetes y corchetas desde la cintura hasta el cuello, apretar el corsé con toda la fuerza de la ayuda de cámara, los largos cabellos (quiero recordar a los jóvenes que, antes de los treinta años, todas las mujeres de Europa, excepto algunas docenas de estudiantes rusas podían desplegar la cabellera hasta las caderas) eran rizados, estirados, cepillados, frotados y recogidos hacia arriba por una peluquera que acudía todos los días y utilizaba gran cantidad de horquillas, prendedores y peines, y usaba bigudíes y tenacillas para rizar; todo eso antes de envolver a la mujer, como una cebolla, con capas de enaguas, camisolas, chaquetas y chaquetillas hasta que desaparecían completamente los últimos restos de formas femeninas y personales. Pero este absurdo tenía una razón secreta. Con tales manipulaciones se disimulaban las líneas corporales de la mujer hasta tal punto que ni siquiera el novio, en el banquete de boda, pudiese adivinar ni por asomo si su futura consorte era jorobada o no, regordeta o delgada, paticorta o zanquilarga; la época «moral», sin embargo, en absoluto consideraba prohibido el fortalecer artificialmente el pelo, los pechos u otras partes del cuerpo, con el fin de engañar al ojo y adaptarse al ideal general de belleza. Cuanto más deseaba una mujer parecerse a una «dama», tanto menos se debían reconocer sus formas naturales; en el fondo, la moda, con su deliberado axioma, no hacía otra cosa que servir a la tendencia general de la moral de la época, cuya preocupación principal se centraba en tapar y esconder. (Zweig, 2012, pp.103-105)

Podemos afirmar que la sociedad de aquellos días deseaba que sus jóvenes mujeres fuesen «necias y desinformadas, bien educadas e ignorantes, curiosas y vergonzosas, inseguras e inútiles, marcadas desde el principio por una educación ajena a la vida, para que después se dejaran llevar abúlicamente al matrimonio y se dejaran modelar por el hombre» (Zweig, 2012, p.112).

En 1888, la *Verein für erweiterte Frauenbildung*, la Sociedad para la Educación extendida para mujeres, ya intentó que las mujeres pudiesen ser admitidas en la universidad para cursar los mismos estudios que los varones, pero hasta 1897 no pudieron entrar por vez primera en la facultad de Filosofía, y hasta 1900 en la Facultad de Medicina –resistencia anulada por el Dictado del emperador Francisco José en el que declaraba la necesidad de las súbditas musulmanas de médicos mujeres. Hasta después de la Primera Guerra Mundial no fueron admitidas en la Facultad de Derecho–. Respecto a la enseñanza secundaria, en 1892 la Sociedad inauguró un colegio con seis de los ocho años del currículo propio de los *Gymnasium* –los institutos en los países germánicos–. Para 1901 ya se ofrecieron siete de ellos y por fin, en 1910 se podían realizar los estudios completos.

Fue en 1893 cuando Rosa Mayreder (1858-1938), artista –y la más reconocida de las feministas de su tiempo–, y Auguste Fickert (1855-1910), maestra de colegio, fundaron la *Allgemeiner österreichischer Frauenverein*, Asociación general de mujeres austriacas, para conseguir más derechos civiles para las mujeres; una de sus metas fundamentales –común con el del movimiento feminista– era evitar el matrimonio de muchachas adolescentes con hombres mayores que ellas que garantizaran una seguridad económica tanto para ellas como para sus familias –lo cual era considerado por las feministas claramente como una prostitución legal y afianzaban la ya evidente relación desigual entre marido/superior, mujer/inferior se somatizaba por las jóvenes en todo tipo de dolencias psíquicas y físicas–. Además, el derecho civil austriaco afirmaba la autoridad patriarcal del marido sobre la mujer; sólo ellos tenían derecho a elegir dónde viviría la familia –razón por la cual el propio Freud había elegido los apartamentos en Viena en los que vivió la suya sin que éstos hubieran sido vistos por su esposa (Decker, 1999, p.16)–, y a menos que se hubiera hecho un acuerdo, en los maridos recaía la potestad de administrar los bienes de sus esposas. A causa de estas situaciones discriminatorias, las feministas con el cambio de siglo, hicieron campaña principalmente por la reforma de los códigos matrimoniales; evidentemente no cabía esperar respeto alguno hacia las mujeres por parte de aquellos que se casaban con ellas por razones “comerciales” (esta actitud cínica de la clase media hacia las mujeres fue evidente tanto en Dora como en las propias hijas de Freud, en cuyos matrimonios los motivos económicos fueron, también, la principal razón para que éstos se llevaran a cabo).

En relación a estas reivindicaciones feministas, en diciembre de 1903 –tan solo un par de años después de la boda de Ida–, Karl Kraus (1874-1936), el periodista satírico judío más leído en la Viena finisecular, escribió que: «que la mujer alquile su cuerpo por horas y por años, que se venda dentro del matrimonio o fuera, no es asunto del gobierno» (Decker, 1999, p.380).

Dora creció, como ya se ha comentado, en una sociedad misógina y antisemita. En la segunda mitad del siglo XIX, numerosas personalidades del mundo literario confirmaban sus sentimientos antifemeninos en las teorías darwinianas; aunque eran ideas anticuadas, se valían de ellas para demostrar científicamente que la desigualdad entre los hombres y las mujeres, al igual que entre las razas, era una inexorable ley de la naturaleza. El hombre personificaba el *Geist*, espíritu o intelecto, mientras que la mujer encarnaba el instinto.

De estas representaciones se hizo cargo la imaginería de la época: mujeres personificadas como ninfas –criaturas sexualmente pasivas que habitan los bosques–, siempre con poca ropa, bailando solas o en grupo, tumbadas en el suelo, lánguidas y tentando a los hombres. Mujeres eróticas que hacían evidente su verdadera naturaleza en cuanto se alejaban del dominio civilizado que los varones les imponían: una naturaleza salvaje y ninfómana (la ninfomanía como condición “degenerativa” de ciertas mujeres con un interés “anormal” en la

gratificación sexual fue descrito por vez primera como un síndrome patológico después de 1860 [Decker, 1999, p.379])– ahora era tiempo de añadir a la “condición salvaje de la mujer” el epíteto de ninfomanía –anteriormente lo fue el de brujería (los efectos de una cultura que subordina a sus mujeres a las decisiones del varón, y las limita a los territorios por él establecidos son devastadores, sin embargo siempre ha habido mujeres que han sabido de su diferencia y han puesto su energía en la creación: mujeres que no quisieron vivir disfrazadas y se manifestaron creativas, cuyo nombre se ha perdido porque a los ojos de los hombres sólo fueron “la hija de”, o “la esposa de”, pero que a pesar de no ser aprobadas por sus actos escribieron y crearon objetos bellos; mujeres que corrieron con los lobos, en términos de la poeta, “cantadora” y psicoanalista jungiana Pinkola Estés [2001], acerca de las mujeres que han vivido una existencia “salvaje” –natural– desvelando los decorados de aquella creada identidad femenina.

Los lobos sanos y las mujeres sanas comparten ciertas características psíquicas: una aguda percepción, un espíritu lúdico y una elevada capacidad de afecto. Los lobos y las mujeres son sociables e inquisitivos por naturaleza y están dotados de una gran fuerza y resistencia. Son también extremadamente intuitivos y se preocupan con fervor por sus vástagos, sus parejas y su manada. Son expertos en el arte de adaptarse a las circunstancias siempre cambiantes y son fieramente leales y valientes. Y, sin embargo, ambos han sido perseguidos, hostigados y falsamente acusados de ser voraces, taimados y demasiado agresivos y de valer menos que sus detractores. Han sido el blanco de aquellos que no sólo quisieran limpiar la selva sino también el territorio salvaje de la psique, sofocando lo instintivo hasta el punto de no dejar ni rastro de él. La depredación que ejercen sobre los lobos y las mujeres aquellos que no los comprenden es sorprendentemente similar”. [Pinkola Estés, 2001, pp.9-10]

Sí. De esa identidad tiránica se sale, pero sólo conociendo sus máscaras y adornos; desde la desidentificación y la aceptación de la diferencia)–.

A esta misoginia vinculada a finales del siglo XIX a la ninfomanía, se unía también el antisemitismo. Los faunos y sátiros –mitad hombres mitad animales– con quienes jugaban las ninfas eran identificados con las grotescas caricaturas que de los judíos se hacía en la época: morenos, peludos y con narices largas y curvadas. Seres tan “degenerados” como las propias ninfas. Así que Dora «vivía en una sociedad donde todo lo judío se degradaba, incluido los hombres, que estaban estereotipados como animales y bestias» (Decker, 1999, p.379).

Decker (1999) afirma haber encontrado dos espacios nítidamente definidos en la Viena 1900 donde observar el tipo exacto de desprecio por las mujeres en el tiempo de la adolescencia de Dora y, por tanto, en la sociedad a la que llegó Friedl en el 1898: uno en las

páginas de *Die Fackel* –La antorcha– el periódico popular que de todo hacía caricaturas, editado por Karl Kraus; y el otro es en los documentos de las reuniones de la Sociedad Psicoanalítica de Viena.

Die Fackel era el periódico preferido por la burguesía vienesa, en especial por las casas judías –Freud dejó de leerlo sólo cuando empezó a enviar sus dardos envenenados contra el psicoanálisis–. En él, Kraus manifestaba que las mujeres no podían tomar decisiones racionales, ni pensar con lógica, ni tan siquiera que dijese la verdad. Y como el matrimonio estaba arreglado de antemano, ante su posición de “mula de carga” y “un objeto sexual”, no se podía esperar que fuese fiel a su marido. Para Kraus «una mujer que escribía para el público perdía su atracción sexual y una mujer que luchaba por la igualdad de las mujeres con los hombres, representaba una perversión de la feminidad» (Decker, 1999, p.380).

Por su parte, La Sociedad Psicoanalítica de Viena compartía el desprecio de Freud, semejante al de Kraus, por las mujeres educadas y activas en política.

En Mayo de 1907, el psicoanalista Fritz Wittels (1880-1950) –que solo le llevaba dos años a Dora- publicó un ensayo en *Die Fackel* que llamaba la atención de lo absurdo que era que las mujeres se hiciesen médicos. La histeria, concluía, es la base del deseo de la mujer de estudiar medicina, así como la lucha de las mujeres para conseguir la igualdad de derechos. La supresión de la feminidad básica ha eliminado a la verdadera mujer que se conocía en la antigua Grecia. (Decker, 1999, p.381)

Este artículo fue discutido en la Sociedad Psicoanalítica el 3 de mayo de 1907 y apoyado por la mayoría. (Hitchmann mostró su desacuerdo pues conocía mujeres médicos que no eran histéricas, aunque admitió que la mayoría de las estudiantes femeninas son feas y auténticas Amazonas [sin pecho]). Las mujeres, ante su falta de “autoridad y sugestión” debían ser enfermeras y cumplir de ese modo, con su papel de madres.

Un año después Wittels presentó el trabajo «El lugar natural de las mujeres» en donde se lamentaba de que las mujeres se afligieran por no haber nacido hombres e intentasen hacerse tales a través del movimiento feminista. Freud, en todo esto, estuvo de parte de Wittels.

15.6. PSICOLOGÍA TRANSPERSONAL

El término transpersonal se refiere a las experiencias, procesos y eventos que trascienden nuestra limitada sensación habitual de identidad y nos permiten experimentar una realidad mayor y más significativa.
Michael Daniels. Sombra, yo y espíritu.

El 14 de septiembre de 1967 Abraham Maslow presentó en S. Francisco, al poco de ser elegido presidente de la *American Psychological Association* (APA), la que se conoce como la

“cuarta fuerza”, la *Transhumanistic Psychology*. Tres días después anunció la puesta en marcha de una revista para ella. A principios de 1968, durante una reunión en la que se encontraban Maslow, Viktor Frankl, Stanislav Grof y James Fadiman, se recomendó el uso del término “transpersonal” en lugar del “transhumanista” para titular la revista, por la oposición que éste último había levantado. Y aunque se adjudica la paternidad del término a Maslow, no está verificado, y desde el principio ha habido discrepancias por parte de los que participaron en las primeras reuniones (Rodríguez Bornaetxea, 1994).

Su historia sin embargo, se originó en el mundo moderno, entre 1901 y 1902, cuando el psicólogo norteamericano William James (1842-1910) –hermano del escritor Henry James– ofreció una serie de conferencias recopiladas en 1902 bajo el título «Las variedades de la experiencia religiosa». Él fue quien acuñó el término “empirismo radical” para investigar la experiencia religiosa, para poder abarcar los estados y procesos mentales internos –más allá de la observación del mundo externo–. Como sus investigaciones se ocuparon del estudio de diferentes doctrinas y religiones que se extendieron por el mundo occidental con el cambio de siglo (teosofía, sufismo, budismo, yoga, vedanta y/o misticismo cristiano) y los estados de conciencia alterados por diversos motivos –entre ellos por la utilización de óxido nitroso– modificó su concepto sobre la naturaleza de la conciencia, de sí mismo y de lo transpersonal (más allá de la persona). Fue James quien utilizó este término por vez primera en un programa de estudios de Harvard (Daniels, 2005).

El periodo en que James pronunció las *Gifford Conferences* en Edimburgo (1901), –es decir, los años inmediatamente anteriores y posteriores– fue una en el que se produjo una verdadera revolución espiritual y esotérica paralelamente a la modernidad tanto en Europa como en los Estados Unidos, periodo éste en el que se mostraba el rostro más racional del pensamiento occidental (aunque el fin de la modernidad estaba inscrito en su propia formación, tal y como puso de manifiesto Auschwitz con su maquinaria burocrática e industrial creada para la aniquilación humana). La acción y reacción de aquellas mentalidades dieron origen a tantas investigaciones de carácter científico materialista como de experiencias transpersonales. La conciencia cósmica, el misticismo, las prácticas orientales como el Raja Yoga y la meditación, etc., fueron atendidos por psicólogos y psiquiatras como Richard M. Bucke (1837-1902), C. G. Jung (1875-1961), o Roberto Assagioli (1888-1974).

Fue ya a finales de los años 60, lejos de aquellas primeras investigaciones, cuando Abraham Maslow (1908-1970), ateo místico, propuso a colegas como los ya mencionados la creación de una psicología transpersonal. Desde entonces los diferentes psicólogos han aportado sus enfoques que han multiplicado las aportaciones sobre la ésta (razón por la que no vamos a distinguir a ninguna sobre otras).

Este modelo integra, pues, aquellas dimensiones que fueron estudiadas por las principales corrientes de la psicología occidental –conductismo, psicoanálisis, y humanista–,

con las visiones y las psicologías de Oriente, por lo que su visión integradora es esperanzadora para quienes no hemos hallado en la psicología tradicional la comprensión que nuestra experiencia de la naturaleza humana requería pero que buscábamos se encontraran dentro del ámbito científico. El mensaje de la Psicología Transpersonal es aún más extenso que ambas corrientes psicológicas, pues incluso este paradigma es capaz de trascender a ambas perspectivas.

La primera definición de la psicología transpersonal (citada en Rodríguez Bornaetxea, 1994) apareció en el primer número de la revista que editaba Sutich y desde entonces han aparecido cientos de ellas. Aquí presentamos la de Daniels (2005): «El término “transpersonal” significa literalmente “más allá” o “a través” de lo personal y se refiere a las experiencias, procesos y eventos que trascienden nuestra limitada sensación habitual de identidad y nos permiten experimentar una realidad mayor y más significativa» (p.29), y fue bautizada por Maslow como “la cuarta fuerza” –la teoría positiva o conductista sería la primera fuerza, la teoría psicoanalítica clásica la segunda, y la psicología humanista la tercera fuerza; en las que la comprensión de los fenómenos que estudiaba este paradigma no tenían cabida–.

Así pues la psicología transpersonal surgió para acometer aquellas cuestiones que no solo no eran contempladas por la psicología académica, sino que además se las marginaba. Nos referimos a las experiencias cumbres (estados de interconexión y unificación espiritual según Maslow), místicas, estéticas profundas, etc., las cuales fueron atendidas por este nuevo paradigma que consideró, además de lo sensorial y mental como forma de adquisición cognitiva, la contemplación. Con ello superó falsas creencias de su tiempo como que el desarrollo psicológico cesaba al llegar a la madurez, que la salud psicológica podía deducirse del estudio de la patología, o que las experiencias transpersonales eran patológicas o insignificantes (Rodríguez Bornaetxea, 1994).

La psicología transpersonal, pues, se trata de «una disciplina científica basada en modalidades de comprensión psicológicas, [y que se distingue] de otras visiones de lo transpersonal que no pretenden tener ningún estatus científico ni psicológico» (Daniels, 2005, p.34).

Recordamos que cuando decimos que la disciplina transpersonal es ciencia, no nos referimos al cientifismo con su visión reduccionista de explicar todo fenómeno desde su explicación exclusivamente materialista y mecanicista, sino que usa los métodos de la psicología no conductista para explicar los fenómenos. En su caso la hermenéutica es su procedimiento: comprensión e interpretación, ambos con preferencia de constructos psicológicos sobre los físicos (no obstante aprovecha los estudios neurofisiológicos sobre las experiencias transpersonales), porque los métodos cualitativos aplicados en la fenomenología son los adecuados para explicar las cualidades de la experiencia y su significado para el que la

experimenta. En definitiva, no se trata de una ciencia pura, sino aplicada, que además, aboga por la transformación espiritual del propio investigador en el proceso de investigación, lo cual es del todo incompatible con la primera.

Transpersonal, entonces, cuyo significado es más allá de la persona, esto es, más allá del yo o ego, hace referencia a una dimensión que trasciende los límites personales para, trascendiéndolos, pueda identificarse con una conciencia mayor.

Esta dimensión claramente espiritual –importante diferenciar espiritualidad de religión– tiene que ver con el camino de la transformación profunda que contribuye a pasar del estado usual en el que el ego todo lo mide, a otro que lo supera, más beneficioso para el ser humano, y, por tanto, más valioso.

Aunque cada ser humano lo inicia desde su propia biografía, no cabe duda de que en algún momento de ésta se producirá la pregunta existencial primal de “quién soy yo”, que anima a entender el paso desde lo personal a lo transpersonal, y a continuar en el camino. (Porque sé que “pienso, luego existo”, soy ser cognoscente, pero ¿soy yo mis pensamientos? Obviamente no). Y en la búsqueda de la respuesta a la pregunta que todos nos hacemos vamos recorriendo un camino de transformación que nos lleva por parajes misteriosos los cuales nos acercan e introducen cada vez más a aquello que llamamos conciencia, y que es igualmente misteriosa. Un camino, entonces, que lo es de conciencia y que se recorre desde ella mientras se expande con cada paso que se da.

Así pues, este viaje hacia el conocimiento de uno mismo, lleva necesariamente a la trascendencia del ego en una senda en forma de espiral que traslada al viajero a una realidad más profunda de nuestra naturaleza, acompasado por el ritmo del cambio.

Ken Wilber distinguió tres niveles de desarrollo de esa conciencia:

- El nivel prepersonal. Cuando los seres humanos no tenemos conciencia de la mente –como pasa en los bebés, por ejemplo–.
- El nivel personal. Cuando tomamos conciencia de que pensamos –alrededor de los 6 años– que se alcanza cuando el niño toma conciencia de que es una persona que piensa.
- El nivel transpersonal. Cuando se trasciende la identificación con el cuerpo y la mente para conseguir mayor nivel de conciencia, y que está relacionado con el desarrollo espiritual.

Este desarrollo espiritual no es simple, ni entretenido pues todo cambio implica dificultad. En él se producirán, con toda seguridad, momentos de malestar, incomodidad y desasosiego si no de dolor y miedo –como bien nos han narrado en los cuentos les pasa a aquellos que abandonan los límites de la casa y se internan en los bosques aledaños–.

Y es que cuando hablamos de transformación nos referimos al paso de la oruga a la mariposa, que requiere de su tiempo y de abandonar la piel conocida para crear una estructura diferente, no de la impostura del traje de disfraces, por el que poniéndose alas, la oruga creyera que ya no necesitara de la metamorfosis. Quizás pudiera volar, y experimentar cómo trasladarse volando de un lado a otro, pero la alas siempre serían postizas.

Cuando hablamos, por tanto, de transformación no lo hacemos de transportación. Las diversas experiencias cumbres, experiencias místicas, artísticas, etc. alteran nuestros estados de conciencia y se convierten en experiencias que ayudan a avanzar por la espiral, no a quedarse detenidos en algún tramo de ella. Las experiencias espirituales (o alteraciones de la conciencia ordinaria) no sirven si se utilizan como forma de escape, de relajación, o de puro disfrute. «La meta de la búsqueda espiritual» indica Ferrer (2003) «no es tener experiencias espirituales, sino estabilizar la conciencia espiritual, vivir una vida espiritual y transformar el mundo correspondiente. Nunca se repetirá bastante que, independientemente de su cantidad, las experiencias espirituales no crean una vida espiritual» (p.68).

Por otro lado, y no menos importante, en ese tránsito erróneamente imaginado –y por algunos ofrecido– placentero, nos encontraremos necesariamente, antes o después, con nuestra sombra.

El mundo espiritual hace referencia constante a la luz, lo brillante, pero escasamente atiende a su opuesto, la oscuridad, la sombra. En la luz hay conciencia e integración y en la sombra, precisamente, se haya lo inconsciente y lo fragmentado que es lo que destruye la armonía que puede observarse por la luz.

La sombra en Jung es el primero de los arquetipos que configuran nuestra personalidad y que hemos de integrar en nuestro proceso de individuación para ascender al centro superior de la psique. Para integrar la sombra, lo primero que hemos de hacer es reconocer y experimentar los contenidos de nuestro inconsciente personal que hemos reprimido, que no nos gustan. De ahí que toda sombra no integrada aflora de modos diversos. Uno de ellos es en forma de proyección; los otros actúan como espejo de nuestra sombra, e inmediatamente les rechazamos por poner de manifiesto esos aspectos de nuestro inconsciente que no queremos reconocer en nosotros mismos. La sombra nos acompaña siempre pues es el complemento de la persona consciente, lo que significa que aquella aflora como manifestación de nuestra persona más allá de lo que habitualmente mostramos y que sabemos es aceptado socialmente. De este modo, la parte inaceptable de nosotros permanece oculta, en las profundidades del inconsciente, apareciendo en forma de proyección sobre los otros, en quienes vemos lo desagradable, molesto y oscuro.

En tanto en la sombra está lo inconsciente, en ella puede estar lo que consideramos vergonzante o desagradable, como cualidades positivas y creativas que desconocemos que poseemos (por eso reconocemos y admiramos en los demás lo bello y lo feo, porque está en

nosotros también), pero la experimentamos como mala porque agrupa en ella todo aquello que no expresamos –sea positivo o negativo– y eso nos hace daño cuando aparece. Sin embargo, en sí misma, carece de esos valores. La sombra en sí no es buena ni mala. Existe. Y lo hace no solo en los individuos, sino en sistemas enteros: familias, vecindarios, compañeros de trabajo, comunidades de todo tipo, países, en la humanidad entera.

A causa de la sombra, se producen movimientos ascendentes y descendentes de la conciencia que lejos de desalentar el viaje, nos muestra que con él no se alcanza una meta, sino que se vive el camino.

Para entender esto, aceptar los vaivenes de ascensión y descenso, hay que haber integrado lo que somos como personas, haber alcanzado lo que se denomina una personalidad estructurada e integrada.

Para poder expandir con plenitud la conciencia, primero hay que estar anclados, y para ello hay que trabajar la parte psicológica personal lo suficiente como para enraizarnos al espacio al que pertenecemos y desde ellos, poder lanzarnos con vuelos lucidos al encuentro de nuestra esencia.

15.6.1. PSICOTERAPIA TRANSPERSONAL

Una terapia transpersonal será aquella que finalmente nos ponga en contacto con nuestra
identidad esencial.
José María Doria.

La psicoterapia transpersonal, aunque atiende a los aspectos del ego que causan sufrimiento, no se queda en ellos porque su fin no es la inversión de la tristeza en alegría, o del miedo en valentía, etc., sino que trasciende a los propios objetivos del ego conectando lo psicológico con la práctica espiritual y el *kósmos* –«El significado original de *Kósmos* era la naturaleza estructurada o procesos de todos los dominios de la existencia, desde la materia hasta las matemáticas o hasta Dios, no meramente el universo físico que es lo que tanto “cosmos” como “universo” significan actualmente» (Wilber, 1998, p.53)– para ponernos en contacto con nuestra identidad esencial.

Con esta terapia crece el yo/personalidad, pero su desarrollo continúa más allá, hacia la realidad trascendente. Y crece porque al realizarse un análisis introspectivo de nuestra manera de pensar, sentir y reaccionar sostenido por el testigo interior, vislumbramos sin juicio como son nuestros pensamientos, sentimientos y reacciones, y comprendemos hasta qué punto somos los creadores de los problemas y nuestro propio sufrimiento. (No podemos olvidar que aunque transpersonal, este movimiento pertenece a la psicología, lo que significa que el camino, aunque es espiritual, se acompaña de un quehacer psicológico de autoconocimiento, autoobservación, autoexploración, de un darse cuenta tanto de los desequilibrios de las estructuras mentales [perceptivas y emocionales], como corporales).

La Física ha mostrado que el orden de la naturaleza no es igual en los objetos grandes que en los pequeños. A nivel macro la naturaleza funciona dentro de un diseño determinista de las leyes que pueden ayudar en la predicción y el control preciso. Sin embargo, a nivel micro el orden sufre un cambio. Zukav (1979) afirma que al contrario que la física newtoniana, la cuántica nos dice que los fenómenos subatómicos no pueden ser predichos con certeza, sino que solo podemos predecir sus posibilidades. Por tanto, según la Física moderna, la naturaleza a nivel micro no solo desafía la precisión en la predicción y el control, justamente el sello distintivo de la física clásica, sino que además, cuestiona la independencia del observador y lo observado en tanto que la naturaleza misma del observador se altera por el acto de la observación. Por esta razón Zukav (1979) dice que las implicaciones de la mecánica cuántica en la filosofía son “psicodélicas”, en tanto que no solo influimos en nuestra realidad, sino que, en cierto grado, la creamos.

La mente y los fenómenos de mundo interior, obviamente, pertenecen al micromundo, y son más sutiles, por ejemplo, que los átomos y sus constituyentes: electrones y protones. Para la Física Moderna, la mente no puede ser entendida a través de la exploración de las leyes deterministas y por lo tanto se necesita de un cambio de paradigma. El transpersonal es uno adecuado.

El método del terapeuta transpersonal consiste en el acompañamiento del paciente en su «desidentificación de sus procesos físicos, mentales y emocionales y lograr darse cuenta de la tiranía de su condicionamiento. La terapia transpersonal orienta al paciente a una sostenida observación» (La terapia transpersonal, [s.f.], p.11), y la atestiguación se convierte en la clave del método básico con el que trabaja esta terapia. Los terapeutas transpersonales enseñan a observar y atestiguar, lo que evidencia la importancia de la conciencia en el proceso terapéutico.

Atestiguar implica, pues, a la conciencia y a la consciencia, pues en ese darse cuenta, uno aprende a observarse y descubrir, sin juicio, aquello que ignoraba. La ignorancia es la causa del sufrimiento, y cuando se mira sin juicio, uno desvela y revela, al tiempo que se hace responsable de sus actos en el mundo y consigo mismo y, en la evolución de la conciencia se incluye en esa atención, las necesidades espirituales. El observador y lo observado crean una nueva realidad al vincularse y afectarse mutuamente.

Otra característica del modelo transpersonal es tratar a la persona en su totalidad, cuerpo, mente y espíritu sin centrarse en síntomas específicos. Este tratamiento holístico también afecta al terapeuta que acompaña. Ser terapeuta transpersonal no es aplicar un enfoque o una metodología en una sesión terapéutica. Es vivir aquello de lo que habla. Imposible acompañar un proceso transpersonal desde la teoría.

Por tanto en la psicología transpersonal no se busca la inversión de los síntomas, sino su trascendencia, y en lugar de atender a la persona, –a nosotros mismos– desde la patología, se hace en relación al mapa de la escalera evolutiva de la conciencia.

La evolución humana ha quedado reflejada en nuestro cerebro –o cerebros–. Cada salto evolutivo incluye y trasciende a los anteriores, así el ser emocional trascendió al biológico, y el racional al emocional. El hombre *amans*, el que ama y es compasivo, trascenderá al *sapiens* racional.

Este hombre que responde a una mayor evolución de la conciencia y a una introspección más profunda, no es jerárquica sino expansiva, de ahí que la espiral sea una buena forma para explicarla. A mayor conciencia implicada, mayor evolución, pero no como categoría superior, sino diferente, más compleja, que no se reduce a la suma de las etapas anteriores sino que las abarca y trasciende.

Lo que el desarrollo humano pone de manifiesto es la expansión de conciencia que va asociado a él, revelando lo inconsciente y transformándolo en conciencia, superando lo superficial para internarse en lo profundo ampliando la visión de lo local a lo global.

Este camino de transformación ha sido reflejado como vimos en “la escalera evolutiva de la conciencia” de Wilber, y es un buen mapa para orientarnos en dónde estamos y reconocer por dónde hemos pasado. Los niveles no implican jerarquía solo expansión/amplitud. Lo que descubrimos en su recorrido es que nuestra perspectiva cambia, pero que el Testigo/Conciencia no lo hace (algo similar estableció Joan Kellogg con sus estudios de Mándalas en la década de 1970, cuando fue consultora del Proyecto de Investigación en Arteterapia del Centro de Investigación Psiquiátrica de Maryland en Catonsville, donde Stanislav Grof estaba llevando a cabo la investigación con LSD).

Lo interesante de la terapia transpersonal es que no solo afecta a la persona que va a consulta, sino que modifica la forma de pensar y de vivir el yo de tal modo, que los otros también se ven afectados; el mundo se manifiesta y se observa de otro modo, por el que alcanzar una transformación nos solo personal sino global.

Al finalizar la terapia el paciente habrá descubierto a identificar sus sufrimientos y su vinculación con el ego, por lo que podrá vivir sin estar sometido a ellos. Además ya no echará la culpa de sus desgracias a nadie, sino que atenderá al fluir de su propia mente. «Un ser humano que ha entendido el verdadero valor de la independencia emocional sin merma de la calidad amorosa de su corazón» (Doria, 2009, p.21). Será capaz de ver su crisis como una oportunidad para el cambio y la expansión de su conciencia. Su horizonte se habrá ensanchado y habrá incrementado su capacidad de ser feliz. El reconocimiento de la impermanencia en su existencia se habrá hecho presente.

Por tanto, se considerará que una persona ha finalizado su ciclo terapéutico cuando haya entrado en contacto con su nivel esencial, esto es, cuando se haya trascendido y no cuando se

haya invertido el síntoma por el que llegó a consulta. «Un ser humano gozará de buena salud cuando se sienta enraizado en su identidad profunda y haya encontrado, en sí mismo, el sentido de su vida» (párr.28).

15.7. VIKTOR ULLMANN

De ninguna manera nos sentamos a llorar en las riberas de los ríos de Babilonia. Nuestro esfuerzo con respecto a las artes fue acorde con nuestra voluntad de vivir
Viktor Ullmann.

Incluimos la biografía de Viktor Ullmann (Cole, 2004) de un modo relativamente extenso, porque representa a la de todos aquellos que perecieron en el Holocausto, a la de todos los artistas que vivieron en Terezín, y que no podemos por razones obvias, narrar, y porque fue uno de los amigos de Friedl Dicker-Brandeis, y como ella, creador en el gueto de Theresienstadt. Fue responsable del Departamento musical de la Oficina de Tiempo libre del gueto, y se mantuvo con coraje en la adversidad que le tocó vivir. Además, por su importancia creadora, merece ser presentado, y nos sirve como ejemplo de una vida dedicada al arte y a la búsqueda de sí mismo que pereció por voluntad del nazismo con el mismo tiempo vivido que la artista (de 1898 a 1944).

Viktor Ullmann (1898-1944) fue un compositor, pianista, director de orquesta, profesor y crítico musical. Nació en Techen, ciudad fronteriza entre la República Checa y Polonia, (entonces Imperio Austrohúngaro). Sus padres eran de familias de ascendencia judía, pero hacía tiempo que se habían convertido al catolicismo. Como judío asimilado, su padre Maximiliano fue capaz de seguir una carrera como oficial profesional en el ejército del Imperio Austrohúngaro. En la Primera Guerra Mundial fue ascendido a coronel y ennoblecido, aunque su profesión fue siempre la de abogado.

En 1909 la familia se trasladó a Viena en donde Viktor asistió a la escuela secundaria. Su talento musical e inclinaciones pronto le dieron acceso a Arnold Schönberg y su círculo de discípulos (en el que conoció a Friedl Dicker-Brandeis). Al terminar la escuela, se ofreció como voluntario para el servicio militar, que lo cumplió durante la 1ª Guerra Mundial en el frente italiano. En 1916 regresó a la vida civil iniciando estudios de leyes. A principios de 1918 fue aceptado en el seminario de composición de Schönberg. Con él estudió la teoría de la forma, contrapunto y orquestación. Fue un pianista excelente, aunque no tenía ambiciones de una carrera como solista.

En mayo de 1919, abandonó sus estudios universitarios en derecho, la Iglesia Católica y Viena para dedicarse plenamente a la música en Praga. Su mentor era ahora Alexander von Zemlinsky (1872-1942), quien le recibió por recomendación de Schönberg, y bajo cuya dirección desempeñó el papel de director de orquesta en el Teatro Nuevo Alemán de Praga (en la actualidad la Ópera de Praga) hasta 1927, viviendo en la parroquia de Usti nad Labem. En

la temporada siguiente, 1927-28, fue nombrado jefe de la compañía de la ópera, pero su repertorio era demasiado avanzado para los gustos locales –intolerable el uso que hacía de la lengua alemana en Checoslovaquia en óperas de Richard Strauss, por ejemplo–, y su nombramiento fue revocado.

Ullmann fue un buscador espiritual comprometido, con un fino intelecto y alma artística que sabía griego y latín. En su búsqueda, estudió los textos de Rudolf Steiner y se hizo miembro de la Sociedad Antroposófica. Su compromiso con ésta le llevó a abandonar su vida musical para trasladarse a Stuttgart como librero entre 1930 y 1933.

Por problemas financieros de la librería regresó a Praga, en donde realizó múltiples trabajos: profesor de música, colaboraciones con el departamento de música de la Radio Checoslovaca, reseñas de libros y de música para diversas revistas, críticas en el diario Bohemia, conferencias a grupos educativos, clases particulares, y contribuciones en el programa de la Sociedad Checoslovaca para la Educación Musical. También llevó a cabo estudios musicales en el conservatorio con el compositor antroposófico Hába Alois entre 1935 y 1937, aunque nunca adoptó su técnica de micro-tonal. La influencia de la antroposofía se manifestó en obras y escritos de aquella época.

Como en 1936 su relación con la Sociedad Antroposófica se había deteriorado considerablemente y dejó de participar en ella, en mayo de 1940 volvió a la Iglesia Católica austriaca.

En los años del nazismo previos a su deportación a Theresienstadt (1937-1942), Ullmann padeció una profunda depresión que le llevó a ser hospitalizado. Su estado anímico se deterioró con la muerte de sus padres y la pérdida de sus dos hijos menores al ser enviados al Reino Unido, vía Suecia, en uno de los últimos *Kindertransports* al Reino Unido (1939) a través de Suecia (muy recomendable ver el documental «In the arms of Strangers: The Stories of the Kindertransports», ganador del Oscar al mejor documental largo del año 2001, del director Mark Jonathan Harris [Harris, 2000] sobre estos transportes que se realizaron entre los nueve meses previos a la Segunda Guerra Mundial entre 1938 y 1939 al Reino Unido, y que supuso que 10.000 niños –la mayoría judíos– se salvaran de la muerte, pero dejando atrás a sus familiares y amigos en Austria, Alemania y Checoslovaquia).

El 8 de septiembre de 1942, fue deportado al campo de concentración de Theresienstadt; había compuesto numerosas obras pero de la mayoría solo sabemos de su existencia por haber sido recogidas en diferentes documentos al haber desaparecido con la ocupación (solo se conservan 13 artículos impresos, que Ullmann había publicado privadamente y habían sido confiados a un amigo para su custodia).

En el gueto pudo, por su participación en el departamento de Tiempo libre, seguir activo musicalmente: fue pianista acompañante en conciertos, escribió críticas de eventos musicales,

y compuso como parte de un círculo de compositores que incluía a Ančerl Karel, Rafael Schachter, Gideon Klein, Hans Krása, y otros destacados músicos allí encarcelados.

Tras su llegada se le encargó la organización, con el compositor checo Hans Krása (1899-1944), de las actividades musicales del gueto y compuso todas las obras por las que sería posteriormente reconocido. La última de ellas, escrita en pedazos de papel rayado –y finalizada el 22 de agosto de 1944–, se la dedicó a tres de sus cuatro hijos, Max, Jean y Felicia –Pavel (1940-1943), el más pequeño, había muerto en Terezín en diciembre. Max (1932-1944) murió en Auschwitz, y los otros dos vivían en Reino Unido–.

El trabajo que realizó en Theresienstadt fue en su mayoría preservado y comprende, además de las obras corales, ciclos de canciones y una gran cantidad de música escénica, algunas tan significativas como la ópera de cámara *Der Keiser von Atlantis oder Der Tod dankt ab*, «El Emperador de Atlantis, o la negativa de la Muerte», con libreto del artista plástico y poeta Petr Kien. Su estreno estaba previsto para Theresienstadt en el otoño de 1944, pero el comandante de las SS notó similitudes entre el Emperador de Atlantis y Adolf Hitler y lo prohibió. La ópera se estrenó en Ámsterdam en 1975.

En estas obras, y en particular en el «Emperador de Atlantis» Ullmann luchó para adaptarse a las realidades de las condiciones de vida en un campo de concentración nazi, el problema estético de la transformación de lo real en expresión artística, y el problema ético del conflicto continuo entre el espíritu y la materia.

Para ello, realizó esta obra que con muy pocos medios (cinco personajes) y escasa duración (una hora), en la que planteó la parábola del juego con la muerte y la vida, y cómo todo aquel que decide acabar con la vida, termina siendo vencido por ella.

El 16 de octubre de 1944 fue deportado al campo de Auschwitz-Birkenau, donde el 18 de octubre de 1944 fue asesinado en las cámaras de gas.

15.8. EUROPA FIN DE SIGLO

La historia es lo que una época considera digno de atención en otra.
Burckhard. Viena Fin de siècle.

En nuestro telar hallamos el hilo de la urdimbre que fue el Centro de Europa a finales del siglo XIX, cuando la civilización occidental surgida en el Renacimiento –y constituida en la Ilustración– es atravesada por una crisis derivada de las revoluciones del 48 y 71, –que cuestionan sus fundamentos en el momento de su máximo esplendor, ese en el que los imperios ilustrados exhibían su progreso económico y militar por el mundo (no en vano la expansión colonial había exigido una demanda de productos que solo pudo llevarse a cabo a través de la creación de fábricas para aumentar la producción)–; y la revolución industrial había acabado definitivamente con el modelo económico y social medieval.

Tensamos el hilo de un continente que se encuentra, una vez más, en plena transformación. Varía el sistema político-económico, y lo hacen las concepciones del mundo y del ser humano. La sociedad se fragmenta en grupos (la aristocracia garante de las tradiciones monárquicas; las clases medias que actúa influenciadas por los valores de Libertad, Fraternidad e Igualdad de la Revolución Francesa; las clases bajas que secundan las nuevas ideas socialistas, comunistas y anarquistas; y los nuevos capitalistas que sustentan el Liberalismo) y aparece un sujeto que puede ya no depender exclusivamente de su posición social sino de su libertad individual. Se cuestiona todo lo que concierne al ser humano: religión, moral, decoro, economía, política, artes, y sobre todo, se critica duramente al positivismo (corriente filosófica que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación de las teorías a través del método científico [positivismo, (s.f.)]) cuyo concepto de industria y ciencia han supuesto tanto la práctica esclavización de una parte de la sociedad, como las cíclicas crisis económicas que afectan seriamente la estabilidad de los países que las padecen (resultado de las distintas guerras e intentos revolucionarios sucedidos entre los años 1815 y 1871); monarquías constitucionales en su mayoría, una Francia Republicana, y los imperios desarrollados en estados nacionales de Italia y Alemania. Un imperio alemán –Segundo Reich– liderado por el canciller Otto Bismarck establecido en 1871 tras la victoria de Prusia en la Guerra franco-prusiana, que unificó a los diferentes estados alemanes entorno a Prusia, con la exclusión de Austria (a lo largo de todo el siglo XIX la Europa Central y del Este se ha regido prácticamente por los acuerdos del Congreso de Viena [1 de Octubre de 1814-9 de Junio de 1815] que restableció las fronteras de Europa tras la derrota de Napoleón I. Francisco I de Austria [1768-1835] fue quien clausuró el Congreso diciendo que la nueva Europa era de la Restauración. A pesar de ello no se pudo evitar el avance de las ideas liberales que provocaron las revoluciones de 1830 y 1848. La paz impuesta por el Congreso de Viena quedó rota en el 1854 con la Guerra de Crimea, cuando el Imperio Otomano estuvo suficientemente debilitado como para convertirse en blanco de los otros. Con ella se inició un periodo tenso de choques que culminarían con la Primera Guerra Mundial.

Desde 1870 la hegemonía de Bismarck fue un hecho que produjo nuevas alianzas entre una Francia en situación crítica con Rusia e Inglaterra que le permitiesen controlar el creciente poderío de Alemania. De este modo Europa quedó dividida en dos, mejorando cada lado sus fuerzas militares y sus alianzas).

La idea del estado-nación aparece por vez primera, –aquí se hace ineludible destacar la atención que éste otorga a los derechos de “sus ciudadanos” frente a los Derechos del Hombre y del Ciudadano recogidos en la Declaración de 1789 (la cual supuso el desplazamiento definitivo de Dios por el hombre como fuente de la Ley), los derechos de los suyos por encima de los de los del hombre en tanto individuos; distinción, que llevada al extremo

cuarenta años más tarde, convertirá al continente en escenario de la Segunda Guerra Mundial—. Este concepto de “estados nacionales” se fundamenta en argumentaciones históricas validadas por una Historia “científica”, primeriza también, que se establece desde el pensamiento positivista de la época: una “historia objetiva” desde un “conocimiento y método verdaderos”, organizada a través de los documentos escritos, recolectados, almacenados y archivados desde el siglo XVII –garantes de la objetividad histórica en tanto documentos–, y por su “correcta” lectura según unas técnicas específicas: la paleografía, la diplomacia y la epigrafía (Burguière, 2005).

Por otro lado, el establecimiento de una historia científica implantó la figura del historiador profesional, lo cual en la Europa de fin de siglo no supuso un hecho inocente. No lo fue porque desde su consideración de narrador científico, éste se incorporó al servicio del estado nacional “legitimando” la esencia de unos estados contruidos a partir de unas normas excluyentes de aquellos grupos cuya existencia transcurría al margen del sistema establecido: “los otros” en términos étnicos, religiosos, sociales, de orientación sexual y, por supuesto, de género.

Que la creación del estado-nación se produjese con la expulsión de “los otros” fue un acontecimiento de gran relevancia para la biografía de Dicker-Brandeis, judía y mujer, al haberse levantado sus cimientos sobre una sociedad capitalista, imperialista y androcéntrica vinculada con la explotación y la dependencia y, por tanto, con la negación de los derechos del hombre como individuo... los del hombre como género, porque los de la mujer ya habían sido vedados durante y después de la Revolución Francesa con su omisión de la vida política y su consiguiente reducción al espacio doméstico (Godinau, 1993). Una exclusión del cuerpo legal que supuso para las mujeres la pérdida del derecho a ser ciudadanas. Por supuesto, y para que no quedase margen alguno a su cuestionamiento, se instauró y registró por “escrito”, como verdad objetiva e incuestionable para los historiadores decimonónicos, el sufragio universal masculino en la Convención de 1793: la desigualdad política de los sexos y la consiguiente “masculinización del cuerpo electoral” fue instaurada. La lucha por la igualdad política también.

Culturalmente se produjo lo que se conoce con el término francés de Belle Époque, un mundo artificial refinado en el que florecieron todas las artes bajo el abrigo de la burguesía con un refinamiento que, junto con la elegancia, constituyeron las virtudes sociales más importantes hasta el final de la Primera Guerra Mundial –las cuales cedieron de manera trágica ante la nueva situación política, social y económica resultante de la contienda–.

Grandes avances científicos y técnicos se llevaron a cabo: Sigmund Freud (1856-1939) introduce la noción del inconsciente en la consideración de las acciones humanas –con su enorme influencia en las ciencias y en las artes del siglo XX–, aparecieron los grandes descubrimientos que cambiaron el siglo y que sentaron los cimientos del mundo moderno, el

cinematógrafo, el avión, el automóvil, la bombilla eléctrica, el radio, la radioactividad, la anestesia y un largo etcétera; el imperialismo europeo está en pleno esplendor con sus colonias y dominios de Asia y África; las ciudades crecen mostrando al mundo el dominio cultural y técnico de Europa— si Berlín, Londres y Viena destacan sobre todas las demás, París es su corazón y referencia, la medida de todas las cosas—.

15.9. MODERNIDAD

Este fin de siglo también es el inicio de un tiempo conocido como “modernidad”, la cual discurrirá evolucionada en la urdimbre de nuestro telar, pero siempre presente.

La finisecular es la estética planteada por Baudelaire (1821-1867) en el «El pintor y la vida moderna» (1859). La burguesa es la expuesta por Calinescu (2003).

La de Baudelaire es la visión del artista; la de la modernidad que se sustenta sobre sí misma y cuyo arte se encuentra dividido a medias entre lo transitivo, lo fugitivo y lo contingente por un lado, y lo eterno e inmutable por otro. Aquella que rompe toda relación con el pasado devorándose a sí misma constantemente renovada y que rechaza la novedad del ayer, la que manifiesta una negación cada vez más fuerte de la tradición al centrar su búsqueda en lo desconocido, en lo que aún no ha sido explorado: la pasión por el momento actual.

La de Calinescu se refiere a aquella orientada a la racionalización de la vida y al progreso técnico, la de la modernidad burguesa que convive con la estética en continuo conflicto; una perpetuando los valores tradicionales de la triunfante civilización acomodada y la otra provocando la crisis cultural en la que se halla sumido el continente con posiciones radicalmente antiburguesas.

Crisis.

Lo que era firme se mueve y se desliza. Con el movimiento las formas definidas se desdibujan, se hacen imprecisas y lo obvio estáticamente se vuelve dudoso en la aceleración.

El movimiento, en tanto animación —velocidad, celeridad, apresuramiento—, marcha, circulación, desplazamiento, traslación— y agitación —sacudida, ajetreo, inestabilidad—, es figura sobre el fondo constituido por la sociedad industrial y las ciudades de fin de siglo: los procesos técnicos transforman la vida del campo y de la ciudad precipitadamente, crecen éstas a ritmo vertiginoso y se acelera tanto el tráfico de vehículos como se desarrollan los medios de transporte colectivos —el metro es un claro ejemplo—. Sus habitantes experimentan estas transformaciones, y numerosos artistas muestran al mundo la fascinación que esta celeridad les produce.

Ésta atracción toma forma en obras dinámicas que se ondulan, deslizan, expanden y contraen; creaciones plásticas, arquitectónicas, mobiliarias y utilitarias cuyo dinamismo las agrupa en un nuevo estilo característico de este periodo: el modernismo (es el término con el

que se denomina en España e Hispanoamérica a la corriente artística que se desarrolló a finales del siglo XIX y principios del XX –aquel periodo que conocemos como *fin de siècle* y *belle époque*–, y que dependiendo de los países, se le llamó de forma diferente: *Art Nouveau* –en Bélgica y Francia–, *Modern Style* –en los países anglosajones–, *Sezession* –en Austria–, *Jugendstil* –en Alemania y países nórdicos–, *Nieuwe Kunst* –en los Países Bajos–, *Liberty o Floreale* –en Italia–. En todos estos lugares los artistas buscaron crear un arte nuevo acorde con los tiempos –joven, libre, y moderno– que rompiera con los estilos dominantes de la época, tanto los tradicionales –historicismo y realismo o impresionismo–, como los nuevos –realismo o impresionismo–. Aunque presentó aspectos variados en cada país, conservó algunos rasgos comunes, como la inspiración en la naturaleza junto a la incorporación de las novedades técnicas derivadas de la revolución industrial, como el hierro y el cristal que se reflejan en el aspecto ornamental, decorativo y simbólico del estilo, verdadero precursor del diseño industrial).

El modernismo, como el cine, estuvo presente en muchos pabellones nacionales de la Exposición Universal de París de 1900, en la que lo presentado distaba mucho de ser aportaciones marginales. Arte y técnica en un mismo espacio y en contacto íntimo.

En la gran feria de las novedades, el movimiento y sus implicaciones estuvieron presentes explícita e implícitamente. Mientras por el gran salón de actos un millón y medio de espectadores pasaron delante de las proyecciones del cinematógrafo –el invento francés que los hermanos Lumière habían descubierto cinco años atrás– con el que Francia mostró al mundo la conquista de la imagen en movimiento, los asistentes podían desplazarse por una pasarela rodante que se extendía por todo el recinto ferial posibilitando una circulación permanente bien distinta a la ordinaria lineal de ida y vuelta; o disfrutaban de la experiencia de la narración filmica propuesta por Rusia de un viaje por Siberia en el que se hacían desfilar vistas panorámicas pintadas por las ventanillas de un vagón de tren mientras simulaba su marcha.

Pese a lo excitante de la experiencia, el mundo bajo los pies debía sentirse inestable. ¡Asimilar semejante agitación! La angustia que provoca la sociedad industrial y los cambios que genera sumerge a la Europa de fin de siglo en el sentimiento de final. Kermode (1983) argumenta que «el sentido de un final [el sentimiento de encontrarse al final de una época], el ánimo impregnado de crisis final [es] «endémico a lo que llamamos modernidad» (p.99).

15.10. 1898, VIENA FIN DE SIGLO (FUNDAMENTALMENTE DESDE LA TEORÍA DE SCHORSKE)

Las ciudades y los paisajes son, al fin, textos y no espacios físicos.
Estrella de Diego.

Baudelaire, inscrito en la historia como el creador del poema moderno, tras viajar por París a través del gran desierto de los hombres buscando, yendo entre ellos con un fin más elevado que el de un simple paseante, nos legó una ciudad decimonónica concebida como espacio poético. Su experiencia por excelencia en la ciudad moderna fue la de experimentar en su cuerpo lo fugaz, lo enorme (como la ciudad de Londres, en la que en el 1888 se hacinaban un millón de personas en su barrio extramuros de East End; gentes que por cuatro peniques podían dormir sobre colchones en el suelo de los albergues, y por dos, *rope money*, se podía dormir acucillado con el cuerpo sujeto a la pared por una cuerda [Gosálvez, 2008]), lo múltiple. Una relación sensorial desde la que llegar a una representación imaginaria: una mirada que implica la percepción desde el propio cuerpo para poder llegar a una construcción simbólico discursiva producto de la imaginación, y sobre todo, del lenguaje (hay también ciudades nunca visitadas pero construidas en nuestra mente no sólo por los relatos oídos, sino para sobrevivirnos. Tal fue el caso de Freud con la ciudad de Roma. Entre 1895 y 1898 viajó cinco veces a Italia sin llegar nunca a visitar la ciudad; antes de llegar a visitarla en 1901 tuvo que hacer su autoanálisis. Escribió Freud a Fliess, el 19 de Septiembre de 1901: «Se trata, lo sabes, de in hecho extremadamente importante, de un sueño acariciado mucho tiempo. Todas las realizaciones de este tiempo siempre son algo decepcionante cuando se las ha esperado demasiado» [Anzieu, 1998, p.608]); Schorske (1981) es la referencia, el mapa conceptual principal para representarse una Viena finisecular descrita y proyectada a partir de los textos – escritos y representados– de los artistas y periodistas que la habitaron. (Decker [1999]:

Los judíos asimilados de Viena dominaron casi el cien por cien el periodismo, que era un trabajo público muy visible. El órgano por excelencia de los liberales, y el único periódico austriaco conocido mundialmente era el Neue Freie Presse, fundado en 1864, en los días de ascenso de la dominación liberal y el optimismo judío. El principal editor del Presse fue Moritz Benedikt, un judío convertido y casado con una gentil. Benedikt era uno de los pocos amigos íntimos del emperador y uno de los pilares del sistema imperial austriaco, al que defendía fielmente –algunos decían que ciegamente. [...] El editor del suplemento literario del Presse era Theodor Herzl, que había recorrido el tortuoso camino que lo llevó de ser un defensor a ultranza de la asimilación a ser el fundador del sionismo –el moderno nacionalismo político judío. [pp.63-64])

La capital de los Habsburgo se desintegraba social y políticamente. La cuarta metrópoli más grande de Europa, la corte del Vals y del emperador Francisco José y su esposa Elisabeth, vivía su ocaso transformada por el pensamiento y gusto de la burguesía liberal.

En 1898, año del nacimiento de Dicker-Brandeis, la ciudad estaba experimentando un gran crecimiento demográfico e importantes reformas urbanísticas. Era el inicio de la

modernidad vienesa que se desarrolló en un imperio anacrónico incapaz de adaptarse a la Europa de la modernidad mientras se hallaba en pleno apogeo creador.

La metrópoli estaba sometida a las grandes transformaciones sociales y urbanas del capitalismo industrial, y la aristocracia y la burguesía dejaban su impronta en una ciudad que se transformó en espacio estructurado a sus necesidades e ideologías mientras traspasaba sus límites tradicionales con el crecimiento de las clases obreras.

Los principales parques y edificios que vieron nacer a Friedl pueden ser hoy en día visitados, más la percepción sensorial de aquella Viena la hemos perdido para siempre. No hay olor, ni ruido, ni brisa posible; solo nos queda la vía del poeta para intentar re-crearla.

Este acceso, el de la experiencia poética, no es otro que el del asombro. El artista asombrado nos invita a la sorpresa sin la cual nosotros, conocedores de ciudades inabarcables con la vista, no podríamos turbarnos ante la enormidad de la gran urbe de dos millones de habitantes que era Viena entonces; ante las gentes que fluían por sus calles como un río de vida conformando un complejo entramado de relaciones –casi libre de la norma urbanística que controle su desmesurado crecimiento–: la imponente masa anónima (para entonces, libros como la «Psicología de las masas» de Gustave Le Bon de 1895, o las consideraciones sociológicas de Georg Simmel en la primera década del siglo XX, habían analizado el nacimiento de la nueva vida social y sus repercusiones sobre el individuo y la masa, creando, además, el germen de toda una literatura nacionalista posterior.) que recorrían las calles haciendo suyos, incluso, esos espacios urbanos que la burguesía liberal había utilizado represivamente como forma de mantener su diferencia de clase. Espacios, en los que por otro lado, también se daba la idea del paseo, de la tertulia callejera, del encuentro y el reconocimiento entre iguales, y en los que los proletarios ensayaban sus críticas indicando que la ciudad también es cobijo de la revuelta.

«Afirmo que la inspiración tiene alguna relación con la congestión, y que todo pensamiento sublime va acompañado de una sacudida nerviosa, más o menos fuerte, que resuena hasta el cerebro» (Baudelaire, 1999, p.357).

La experiencia de la que habla Baudelaire se caracteriza por el asombro, para el artista todo es novedad, como para un niño. La ciudad, afirma Cumsille (2007) «es el espacio donde se produce la experiencia de shock, en la ciudad moderna, en donde el artista experimenta en cuerpo la enormidad, la fugacidad, la multiplicidad; por lo que podríamos pensar en la serie: shock-poema-ciudad» (p.1).

Para nosotros, la ciudad sólo puede producirnos tal impresión si posamos sobre los textos la mirada simbólica de infancia, «la mirada de niño que abre los ojos a lo que hay» (Bárcena, 2004, p.178). La nuestra sabe por adelantado lo que estamos viendo porque tenemos experiencia, y por tanto memoria, de ciudades “miradas” y oídas –el que mira elige,

el que ve no—. La de la infancia, sin embargo, es capaz de apreciar lo nuevo, de ver lo esencial sin posicionar al sujeto en el mundo.

No obstante, es conveniente considerar que este mirar de la niñez, en tanto «se instale con la inconsciencia de la inocencia en el mundo, en lo abierto, como diría Rilke, es pretender una mirada que, vuelta al tiempo de la infancia, nos hace ver con ojos llenos de una cierta melancolía» (Cumsille, 2004, p.182).

Conscientes de ese sentimiento que puede acompañarnos y que se ha manifestado ya en la introducción de este relato, continuemos por la ciudad imperial que estaba celebrando los 50 años de mandato de su emperador (el 1848, año de su llegada al poder, ha pasado a la historia occidental por la revolución que agitó a Europa y que, a pesar de haber sido sofocada por sus respectivos ejércitos, supuso el inicio del fin de sus monarquías absolutas. La represión austriaca fue liderada por el General Radeztsky, inmortalizado gracias a una marcha del mismo nombre compuesta por Johann Strauss padre [1804-1849], el conocido como Strauss padre, y que nos muestra el lugar del arte en la sociedad aristocrática vienesa; más que un signo de distinción, el arte se entiende para su disfrute e interpretación de la realidad, por lo que no es de extrañar que la victoria del General frente a los revolucionarios, fuese ensalzada y perpetuada a través del arte musical: vive Radeztsky a través de su nombre por la música de Strauss; le inscribe en la historia y, por una suerte de caprichosa tradición, en la íntima de tantas personas que cada 1 de Enero inician en Viena el año dando palmas con este ritmo binario). Una regencia penosa política y personalmente.

Francisco José se mantenía en el trono haciendo frente a una serie de acontecimientos políticos internos y externos (dichos sucesos hacen referencia, por un lado, a las reivindicaciones de autodeterminación de las diferentes nacionalidades que formaban el Imperio –pueblos de raíz germánica, rutenos polacos, húngaros, checos, eslovacos, croatas, y serbios de raíz eslava a los que no les es suficiente estar representados en el Parlamento austriaco— y, por otro, a la amenaza creciente que suponía para el Imperio el expansionismo de Rusia, Francia y, sobre todo, la Prusia del Canciller Otto von Bismark cuyas victorias militares pasadas le habían obligado ya a ceder gran parte de los territorios que había heredado) que no sólo afectaron a su Monarquía, a la que sumieron en una profunda crisis, sino que conducirían a todo un continente a la guerra, la Primera Mundial y, con ella, a la definitiva desaparición de este imperio Austrohúngaro de más de 46 millones de habitantes fundado en 1867.

La ciudad amurallada que fue testigo de su coronación había dado paso a una metrópoli caracterizada por una gran avenida circular, la Ringstrasse, que eclipsaba a las recientes construcciones modernas diseminadas por ella; era el testimonio en Viena del ascenso liberal en el Imperio.

15.10.1. LA RINGSTRASSE Y LA HEGEMONÍA LIBERAL

Para cambiar la vida, primero debemos cambiar el espacio
Henri Lefebvre, escritor, filósofo y educador francés.

La Ringstrasse fue levantada en el espacio que ocuparan las fortificaciones que separaban la ciudad de los suburbios. A diferencia de las del resto de capitales europeas, éstas se habían mantenido intactas tras la revolución del 48. El ejército no estaba dispuesto a perder la ventaja militar que suponía disponer de un gran espacio que separara a la plebe de la corte, sabedor de que los enemigos del emperador no eran ya los pueblos extranjeros, sino el propio revolucionario; ese que habitaba en los suburbios dispuestos a tomar sus calles reivindicativamente. El 20 de diciembre de 1857 Francisco José, desoyendo a los militares, decidió abrir su espacio para uso civil.

La transformación de la Ring es un muestrario de edificios y estilos en relación directa con la evolución ideológica del fin de siglo del imperio. A las primeras construcciones realizadas desde los valores neoabsolutistas, a saber, una gran iglesia para las guarniciones y los grandes de Austria y dos cuarteles/barracones con sus campos de tiro cercanos a las estaciones ferroviarias, les siguieron las del poder liberal con sus centros de gobierno constitucional y cultural –la Nueva Ópera, el nuevo Parlamento, la Universidad y el Ayuntamiento levantados en torno al 1870 cerca de los dos importantes museos de Historia del Arte y de Historia Natural–; y aunque este anillo aisló nuevamente el antiguo centro con sus iglesias y palacios barrocos de los nuevos suburbios, esta vez la separación había sido realizada por un nuevo poder civil.

La Ringstrasse –*ring* significa anillo– formó una especie de anillo en el centro de la ciudad quedó definida por la escala monumental de su imponente bulevar circular –promovido por una exigencia militar que buscaba, en caso de una nueva revolución, facilitar la movilidad de las tropas y minimizar las oportunidades de levantamientos de barricadas en él–, y por los edificios de estilos variados, emplazados de forma aislada, que presentaban a través de ellos diversos significados conceptuales.

La avenida terminada aisló nuevamente el antiguo centro de iglesias y palacios barrocos de los nuevos suburbios, más esta vez la separación la había llevado a cabo un nuevo poder civil: la burguesía.

Para los judíos que entraban a raudales en la ciudad, el hecho de erradicar las antiguas puertas de la ciudad, y a la cultura occidental, y al comercio, era simbólico de su propia liberación del gueto y sus esperanzas de igualdad y oportunidad liberal. Nadie que aspirara a una vida mejor podía escapar del sentimiento. Adolf Hitler, que fue a vivir a Viena en 1907 en búsqueda del éxito artístico y la fama, recordó posteriormente que la Ringstrasse entera le afectó «como un cuento de hadas sacado de Las Mil y Una Noches» (Decker 1999, p.60).

15.10.2. EL MODERNISMO URBANO

Fue en esta década de los 90 cuando Viena se fue transformando arquitectónicamente en una de las capitales de la modernidad europea a través de las construcciones diseñadas por Otto Wagner (1841-1918), quien le había dado una forma diferente con sus edificios de transición, mezcla del repertorio clasicista y las posibilidades que la utilización del hierro y cristal ofrecían, para crear edificios coherentes con su tiempo *Artis sola domina necessitas* – sólo la necesidad domina al arte, escribió en 1893 sobre los planos del primer plan urbanístico de la ciudad tras la construcción de la Ringstrasse–, y como era necesaria la idea del transporte para desarrollo urbano, ésta fue primada sobre los valores estéticos del proyecto.

El modernismo urbano (el estudio privado que dirigió Wagner en Viena es considerado por numerosos historiadores el primer gabinete moderno de arquitectura, anterior incluso al de Peter Behrens, en el que coincidieron Gropius y Mies van der Rohe) había sido iniciado en la capital del Imperio a través de un arquitecto contradictorio, con creaciones y actos paradójicos a causa de su estrecha relación con el pasado y su gran interés por lo moderno (por ejemplo, aunque diseñó el metro de la ciudad [1894-1897], también planificó la variante de uso exclusivo para el emperador en sus traslados a su residencia de verano con su fastuosa estación de Hofpavillion; aun siendo profesor en la Academia, impartió un curso de arquitectura antiacadémica en la escuela de la Schillerplatz; y a pesar de haber escrito el libro referente a escala europea «Arquitectura moderna» [1895], nunca abandonó la decoración neoclásica).

Contradicción.

Esta forma de vinculación con lo antiguo y lo nuevo es para el historiador Schorske lo más característico e interesante de la Viena finisecular, a caballo entre dos formas de vida representadas por la burguesía liberal por un lado, y los intelectuales y artistas vieneses por otro; para él en Viena se aprecia como en ningún otro lugar en Europa la transición del mundo ilustrado al de la modernidad.

La fama de Viena como centro intelectual se debía, no tanto o además de, por la presencia en ella de la Academia de las Ciencias y la Academia de las Artes Plásticas, numerosas sociedades científicas e instituciones de investigación, y museos con colecciones importantes, por una clase social, la burguesa liberal, que había mudado sus actividades hacia el arte y el mundo intelectual favoreciendo ampliamente el desarrollo de ambos; aunque semejante en sus valores morales y científicos a la de sus coetáneos europeos, ésta sufrió una específica evolución estética que le llevó a promover la cultura y el arte vieneses.

15.10.3. LA VIDA BURGUESA DEL ARTE FRENTE A LA CUESTIÓN AUSTRIACA

Austria era un Imperio, el Austrohúngaro, y ascender al poder implicaba intervenir en la vida de una corte casi feudal que fue abriéndose poco a poco a las exigencias de la nueva clase que dirigía los destinos del continente desde el inicio de la Revolución Industrial. La burguesía más rica y liberal de la ciudad formaba parte de los círculos intelectuales más abiertos del país mientras hacían del arte una forma de vida.

La ascensión liberal austriaca se sitúa tardíamente respecto a la de sus contemporáneos, por el 1860. Entonces la cultura burguesa y judía era legalista y puritana y enraizaba con la de la razón y la ley del pensamiento liberal al que pertenecía, y como tal, concebía a la naturaleza como un campo a ser dominado a través de la imposición del orden bajo la ley divina. Sin embargo, a finales de siglo hallamos en esta clase una nueva cultura que arraiga con la de la aristocracia católica, tradicionalmente sensual y plástica y que proyecta una naturaleza como escenario de placeres que debe ser glorificada por el arte en tanto manifestación divina.

Semejante evolución es explicada Schorske (1981) como resultado del intento de la clase burguesa, en su ascenso al poder, de asimilar a la aristocrática, que era la verdadera clase dominante e influyente tanto política como económicamente en la corte.

Al pasar el tiempo, y ante la constatación de la imposibilidad de igualarse con la aristocracia de forma directa –hacerlo fue imposible puesto que al haber sido reprimida la revolución burguesa de 1848 por la contrarrevolución militar de la monarquía neoabsolutista, su ascensión pasó por la aceptación de una serie de compromisos con la aristocracia y la dinastía imperial que frenaron el desarrollo industrial austriaco, es decir, la modernización económica propia de la clase burguesa liberal, manteniendo por mucho tiempo al imperio como estado agrario– llevaron a cabo su anhelo de un modo indirecto: a través del aprovechamiento de su cultura estética que terminaría transformando la suya propia; de la de la razón a una estética basada en la sensualidad.

Schorske argumenta que esta asimilación se realizó en dos fases: una primera en la que se construyó una nueva Viena, la de la Ringstrasse; y una segunda a través del patrocinio de las artes escénicas consideradas muy relevantes en la tradición cultural austriaca. El resultado directo de esta segunda fase fue que a finales de siglo los actores, críticos y artistas, y no ya los políticos liberales, se convirtieron en los defensores de la clase media alta vienesa haciendo propio un arte que sustituía «la vida de acción, por la vida del arte». En otras palabras, «lo que se había iniciado como una forma vicaria de asimilación a la aristocracia, terminaron [los burgueses] encontrando en él [el arte] una escapatoria, un refugio del desagradable mundo de realidad política crecientemente amenazante» (Schorske, 1981, p.30).

Esta “vida del arte” y sus revueltas culturales compensaban a los intelectuales burgueses de la exclusión creciente del poder político a la que se veían sometidos y les permitía

salvaguardar su identidad frente a la aristocracia, la casa imperial y los movimientos sociales modernos de masas.

Para el estado austriaco de fin de siglo, mayoritariamente agrario, la cuestión social hacía referencia específicamente a la crisis existencial del imperio –económica, política e ideológica– agravada por el conflicto étnico de los diversos pueblos del Impero Austrohúngaro que habían sido unidos por la fuerza. La burguesía, al comprender que ya poco tenía que hacer en un imperio que comenzaba a desintegrarse, trasladó sus actividades sin apoyo real, «al terreno de la teoría y la ciencia, la literatura y el arte» (Schorske, 1981, p.60): arte que, por otro lado, se interioriza por vez primera hacia el cultivo del yo propiciado por el clima social y político existente que favorecía que se debatiera acerca de la existencia del ser humano como en ningún otro lugar.

«En la Viena decimonónica, los valores más buscados eran los de belleza, embellecer, bello» (Maeztu, 2010, p.28).

Es necesario señalar que las numerosas personas registradas y valoradas que realizaron sus investigaciones y creaciones en este periodo, varones y judíos en su mayoría, emergieron afectadas en su formación, vida íntima y carrera por los importantes cambios políticos que se iban produciendo en su país –a resultas de su frustración política ante la cultura liberal vigente, según la tesis de Schorske–. Dichas transformaciones derivaron en una densidad política tal que les llevó a producir unas respuestas creativas ciertamente extraordinarias.

15.10.4. DENSIDAD POLÍTICA

De los movimientos resultantes del fracaso liberal, los más destacados fueron el pangermanismo, el socialismo cristiano y –en respuesta a ambos– el sionismo. Sus líderes eran el pangermano Georg von Schönerer (1842-1921), el socialcristiano Karl Lueger (1844-1910), y el sionista Theodor Herzl (1860-1904) ofrecieron un modelo político contrario al racional de los tiempos; una tal por la que podrían ser considerados pioneros en políticas posracionales.

Schönerer, Lueger y Herzl iniciaron sus carreras como políticos liberales y luego renegaron para organizar a las masas abandonadas o rechazadas por el liberalismo en ascenso. Los tres poseyeron el peculiar don de responder a las necesidades sociales y espirituales de sus seguidores componiendo collages ideológicos hechos con fragmentos de modernidad, vislumbres de futuro y restos resucitados de un pasado semiolvidado. Cada uno de estos artistas de la política representó una realidad sociopsicológica que los liberales no podían ver. Cada uno de ellos expresó en política una rebelión contra la razón y la ley, que pronto se extendió.

15.10.5. DESPEDIDA DE LO ANTIGUO Y ACOGIDA DE LO NUEVO

Schorske (1981) habla de una revolución edípica; la de los jóvenes artistas e intelectuales vieneses contra la ideología de sus padres. Esta tesis es interesante en tanto que Freud se haya escribiendo en Viena las líneas básicas del método psicoanalítico –elaboradas entre 1896 y 1900– que serán publicadas a finales de 1899 en «La interpretación de los sueños».

En este año, como en toda la década, Freud (1856-1939) vivía una crisis personal centrada en la muerte de su padre acaecida en 1896 a partir de la cual, y gracias a los análisis de sus propios sueños, desplegó su frustración profesional y su culpa política como científico y como hijo (pese a su deseo de ser un investigador científico tuvo que dedicarse a la carrera de médico debido a su precariedad económica y huyó de la carrera política a través de la universidad pese a su compromiso de juventud con su padre de ser un activista político antiautoritario). Es a partir del análisis de uno de sus sueños, «El Sueño revolucionario» producido en agosto de 1898, con una recién nacida Friedl Dicker-Brandeis cuando Freud anunció su teoría política, cuyo principio básico era «que toda la política es susceptible de ser reducida al conflicto primario entre padre e hijo» (Schorske, 1981, p.208).

Sin embargo, nosotros percibimos que la separación que se produjo con el pasado en la Viena finisecular posee unas características comunes y conocidas por quienes hemos transitado por lugares de cambio. Cualquier despedida exige un duelo (por elaboración del duelo o trabajo de duelo se entiende la serie de procesos psicológicos que, comenzando con la pérdida, termina con la aceptación de la nueva realidad. Es un proceso psicológico complejo para deshacer los vínculos establecidos y elaborar el dolor de la pérdida [Tizón, 1998]) y éste posee unos rasgos generales que pueden ser aplicados tanto para los duelos más íntimos como más generales.

En esta ciudad los hubo en todos los ámbitos, y por supuesto, por las viejas formas artísticas que debían permitir el paso a las nuevas. Hubo habitantes capaces de abrirse al mundo, acoger lo que llegaba mientras se despedían de lo antiguo; personas necesitadas de un tiempo, el suyo, para la separación; un duelo, que sin duda alguna, para algunos puede llegar a durar una vida entera.

Probablemente fue éste el caso de Otto Wagner, pero otros muchos intelectuales y artistas se situaron y vivieron igualmente el denominado en muchos libros de arte “contrasentido”, tan característico de esa Viena finisecular.

Aunque la cuestión que les ocupó era antigua, la naturaleza del individuo en una sociedad en desintegración, la visión vienesa aportó un enfoque totalmente novedoso y trascendente que sería al que determinaría al hombre moderno, aquel, psicológico explicado por el pintor Oskar Kokoschka años más tarde como alguien condenado a recrear su propio universo.

Con este nuevo hombre, el ser humano dejaba de ser un mero animal racional de dominio científico y autocontrol moral para ser considerado una criatura de instintos y sentimientos; un ser omnipresente, medida de cualquier aspecto de nuestra cultura

Definir al hombre moderno y encontrar un lenguaje visual acorde con la época era una tarea que se había iniciado en 1897, cuando un grupo de jóvenes artistas, a los que se unió el arquitecto Wagner, crearon una asociación a la que denominaron *Sezession*, y cuyo presidente era el afamado pintor Gustav Klimt (1862-1918). Ambos fueron, y siguen siendo, considerados los catalizadores de la renovación cultural de aquella Viena tanto por su obra como por la influencia que infundieron en los artistas más jóvenes vieneses (Bonet, 2003).

15.10.6. GUSTAV KLIMT (1868-1918)

Klimt tuvo que llevar a cabo importantes duelos íntimos para poder llegar a romper con un pasado academicista y crear, alejado de los centros de poder, sus representaciones figurativas mayoritariamente femeninas, simbólicas y arquetípicas, en ese gusto estético modernista de la *Sezession* primero, y personal después. Así es ejemplo la obra que pintó en este año de 1898: Atenea manteniendo el espejo es la «Nuda Veritas» ante el hombre moderno; en ella puede observarse cómo Klimt comenzó a utilizar símbolos para dotar a la representación simbólica de un nuevo significado, cómo quería recuperar viejos signos con una nueva carga y dimensión estética. Lo nuevo y lo viejo conviviendo perfectamente porque coherente y veraz era el momento creativo del pintor.

La biografía de este artista se halla estrechamente ligada a la crisis de la cultura liberal y al inicio de la modernidad vienesa, pues Klimt pasó de estar al servicio de la cultura burguesa (el matrimonio en 1891 de su hermano Ernst con la rica burguesa Helene Flöge fue tras el encargo en 1887 por parte del Ayuntamiento de Viena del interior del antiguo Burgtheater, el otro acontecimiento que favoreció su entrada en los círculos intelectuales, ricos y liberales de la ciudad), a ser el primer presidente de la *Sezession*, la Asociación de Artistas con la que se inicia la modernidad en el arte vienes. Creador de un nuevo lenguaje resultado de un significativo viaje interior, su estilo es el reflejo de la evolución y revolución de un artista enfrentado a la cultura liberal en la que creyó –al final de sus estudios en el año 83, buscando integrarse en los ambientes artísticos vieneses y conseguir al mismo tiempo algún encargo público, redactó una carta en la que declaraba su interés en el arte historicista–; a la que sirvió –en el 1888 se le concedió la Cruz de Oro del Mérito Artístico que le convirtió en el sucesor de Hans Makart (1840-1884), el pintor historicista, “príncipe de los pintores”–, y por tanto, en el continuador del arte decimonónico; y a la que finalmente traicionó dando forma a un ser humano caracterizado más allá de su razón –como era concebido por el pensamiento liberal–, por sus instintos.

Klimt fue quien puso de manifiesto el fracaso del proyecto racionalista que encabezaba la burguesía triunfante con “el simbolismo” que introdujo en los proyectos para los Cuadros de las Facultades de la Universidad con los que se enfrentaba radicalmente con el ideal de racionalidad positivista en el templo mismo de la Razón: la Universidad (no es de extrañar, pues, que al mostrar en el 1900 la primera de sus obras del Aula Magna, aparecieran inmediatamente innumerables conflictos con la prensa, los expertos, el claustro universitario y el público en general, escandalizados ante la representación final. Pero no nos adelantemos, por ahora nos quedamos en el 1898, año en el que muestra el proyecto a la Comisión de la Facultad y el Ministerio de Cultura, los cuales, tras algunos desacuerdos sobre los diseños iniciales, le dan la aprobación para su ejecución, evidenciando que el arte vienés se había situado del lado del simbolismo y su espiritualidad. Una espiritualidad que permitiría años más tarde la presencia en la ciudad de un artista místico llamado Johannes Itten que daría clases a partir de sus experiencias anímicas en una academia que influiría notablemente en la vida de Friedl).

15.10.7. EL INICIO DE LA SECESIÓN VIENESA (1897-1898)

La Asociación de Artistas Plásticos de Viena a la que pertenecía Klimt, se caracterizaba por su falta de interés en las nuevas tendencias emergentes en el resto de Europa; este aislamiento creativo llegó a su fin con los viajes de algunos artistas de la Sociedad a Francia y Holanda y con la adquisición de los artistas de otro grupo, el Club de los Siete, *Siebener Club*, de las nuevas ideas inglesas que presentaron en la revista «The Studio», y que propugnaban un estilo diferente, lineal y decorativo.

Los jóvenes artistas vieneses empezaron a buscar inspiración en los impresionistas franceses, los naturalistas belgas, los prerrafaelistas ingleses y los *Jugend-stilisten* alemanes para romper con el lenguaje realista tradicional que la Asociación representaba y alcanzar un nuevo rostro para el hombre moderno.

En el seno de la Asociación de Artistas tendrá lugar un importante conflicto que se saldará en 1897 con la secesión de un grupo de cuarenta artistas liderado por Klimt y del que también formarán parte los pintores del Club de los Siete, Karl Moll y Kolo Moser, así como los arquitectos Otto Wagner, Josef Hoffman y Josef Maria Olbrich.

Si los años de aprendizaje de Klimt coincidieron con la aparición de *Die Jungen* –una Nueva Izquierda en el seno del Partido Constitucional cuyo apelativo, a partir de entonces haría referencia en el mundo germánico a una forma específica de hacer arte y entender la vida: jóvenes que cuestionaban la mentalidad de sus padres en los campos culturales y políticos más diversos, y cuya rebeldía ha sido denominada por el historiador Schorske como “una rebelión edípica”–, su extensión al arte y a la arquitectura no se produjo hasta mediada la década de los 90 con la fundación de la Secesión: asociación cuya ideología fue desarrollada,

como no podía ser de otro modo en el contexto cultural vienés, por personas provenientes del liberalismo de izquierdas, hombres de letras y artistas, con intención de separarse de la cultura paterna.

Las razones que llevaron a la escisión de este grupo de la Sociedad de Artistas se derivaron de los continuos conflictos que se fueron produciendo en su seno debido a su carácter comercial, y a los ya mencionados conservadurismo artístico y aislamiento frente a la modernidad europea.

El 3 de abril de 1897 el notable grupo constituyó una organización nueva e independiente: la Asociación de Artistas Austriacos. Aunque en un primer momento no se planteaba la segregación de la Sociedad de Artistas, finalmente se produjo en el mes de Mayo. Klimt fue elegido presidente, y como tal firmó una carta en la que se exponía la intención de la nueva Asociación de perseguir una misión artística con influencia en la sociedad austriaca. Aparentemente esta vocación podría considerarse similar a la declarada previamente por el movimiento británico *Arts&Crafts* (cuyos principios más importantes eran: a) Rechazo de la separación entre el arte y la artesanía –el diseño de los objetos útiles es considerado una necesidad funcional y moral–. b) Rechazo de los métodos industriales de trabajo que separan al trabajador de la obra que realiza, fragmentando sus tareas. c) Propuesta de un regreso al medievalismo, tanto en la arquitectura [con el neogótico] como en las artes aplicadas. d) Propuesta de la arquitectura como centro de todas las actividades de diseño. –una idea que sería recogida por el racionalismo de principios del siglo XX–. e) Propuesta de agrupación de los artesanos en talleres, siguiendo el modelo medieval de trabajo colectivo. f) Propuesta del trabajo bien hecho, bien acabado y satisfactorio para el artista y para el cliente), pero se trataba más bien del deseo vienes de unir arte y vida, como será publicado un año más tarde:

1: la Asociación de Artistas Austriacos se ha propuesto como tarea fomentar los intereses puramente artísticos y, en concreto, estimular el gusto artístico en Austria: la Asociación pretende alcanzar esta meta, uniendo a todos los artistas austriacos dentro y fuera del país; esforzándose por establecer un intenso contacto con los artistas extranjeros más destacados; impulsando en las exposiciones austriacas un espíritu independiente de todo aspecto comercial; poniendo de relieve el arte austriaco en las exposiciones del extranjero; y recurriendo a las aportaciones artísticas más importantes del extranjero para estimular la actividad creativa nacional y explicar al público austriaco la evolución general del desarrollo artístico. (Ver *Sacrum*, 1898, p.27)

La primera asamblea general de la Asociación de Artistas Austriacos se celebró el 27 de junio de 1897, y en ella se acordó la elaboración de unos estatutos, la fundación de una publicación sobre arte y la construcción de una sala propia de exposiciones; los estatutos se realizaron, la revista fue creada bajo el nombre de *Ver Sacrum* para publicar tanto sus trabajos

artísticos como sus demandas político-artísticas y el edificio fue levantado por Olbrich como la Casa de la Secesión.

Klimt presentó esta rebelión generacional en el cartel que realizó para la primera de las veintitrés exposiciones de la Secesión. En él aparecía Atenea de perfil, la diosa que el Parlamento austriaco había escogido para representarle. Con la lanza en la mano mira hacia la izquierda, hacia la polis; delante el vacío y detrás el límite de la hoja. Quizás custodia la puerta tras la que se halla el porvenir con nombre propio: Secesión, y el friso que advierte a quien a ella se acerque que Teseo ha vencido al Minotauro. Este hombre sin rostro, espada en mano y con los genitales al descubierto, ocupaba el mismo espacio que el texto que anunciaba la exposición; Teseo liberador de la juventud de Atenas, y la Secesión del arte tradicional.

Este cartel no llegó a ser expuesto porque la censura obligó a Klimt a tapar el sexo de Teseo, quien lo llevó a cabo a través de unos troncos de árboles.

Con la Asociación organizada y la revista publicada, ya sólo les quedaba la construcción del templo del arte.

Las propuestas estéticas de Klimt polarizaron a esta sociedad burguesa que había hecho del arte una forma de vida y que debatía temas tales como si la música de Mahler –director de la Filarmónica y máximo exponente del eclecticismo de esta ciudad– era la que mejor les representaba o lo era la de Richard Strauss que se desenvolvía por la senda de Wagner –heredero de la gran tradición alemana de Beethoven y Bach–; o si las propuestas arquitectónicas que Camillo Sitte había pretendido llevar a cabo desde la tradición histórico-estética para la Ringstrasse eran más interesantes que las innovaciones de Otto Wagner y su celebración de lo tecnológico con la utilización del hierro como nuevo material constructivo.

La parte de la burguesía liberal austriaca capaz de abrazar lo nuevo superó con ello las limitaciones impuestas por el poder en sus dos versiones: la imperial y la democrática. Ésta última estuvo representada por su alcalde antisemita Karl Lueger y su vocación de malograr la cultura sobresaliente y alternativa de la otra parte de la sociedad vienesa que favoreció el esplendor cultural: la judía.

15.10.8. LA BURGUESÍA JUDÍA

Los judíos desempeñaban papeles fundamentales en la sociedad, por ejemplo el *Neue Frei Presse*, el periódico conservador con más tirada, era editado por los Benedikt en el que trabajaba el periodista Theodor Herzl; el fabricante de tejidos Fritz Wärndorfer apoyaba económicamente a cualquier actividad cultural que dejara dinero (Maeztu, 2010); y cuando en 1890 eran menos del 9 por 100 de la población vienesa, un tercio de los estudiantes de la universidad eran judíos. (Desde aquí recomendamos el texto de Zweig [2012] en el que describe la relación del mundo judío con la cultura en Viena).

«La burguesía judía convirtió en motivo de orgullo y también de ambición, el poder contribuir en primera línea a conservar en su antiguo esplendor la fama de la cultura vienesa» cuenta. Zweig (2012, p.41), describiendo la relación del mundo judío con la cultura en la ciudad:

Únicamente con respecto al arte todo el mundo se sentía con los mismos derechos, pues en Viena amor y arte eran considerados un derecho común, e inconmensurablemente es el papel que la burguesía judía, con su contribución y protección, desempeñó en la cultura vienesa. Ella era el público, llenaba los teatros y los conciertos, compraba los libros y los cuadros, visitaba las exposiciones y con su comprensión, más flexible y menos cargada de tradición se convirtió por doquier en promotora y precursora de todas las novedades. Los judíos crearon casi todas las colecciones de arte del siglo XIX, gracias a ellos se hizo posible la mayoría de ensayos artísticos; sin el interés incesante y estimulante de la burguesía judía, Viena se hubiera quedado a la zaga de Berlín respecto al arte, en la misma medida en que Austria iba a la zaga del Imperio Alemán en el terreno político, por culpa de la indolencia de los millonarios cristianos, que preferían los caballos y las cacerías al fomento del arte. (p.42)

Los judíos, a pesar de su asimilación, de su lealtad al emperador, de su contribución al desarrollo vienés, seguían siendo cuestionados y acusados de atrocidades sin sentido como comer a niños en sacrificios, envenenar las aguas de los pozos o profanar hostias consagradas. En un entorno claramente antisemita, en el año en que Lueger ganó la alcaldía de la capital (1897), Theodor Herzl convocó en Basilea el primer Congreso Sionista en el que se declara, como en su libro, la necesidad de crear una patria judía en Palestina y una organización sionista mundial, responsable de la movilización política. Aunque al principio no tuvo demasiada aceptación, el sionismo quedó establecido.

Previamente fue necesario que Herzl experimentara un cambio personal ideológico profundo que culminó tras cubrir el juicio y la ceremonia de degradación de Alfred Dreyfus en el patio de los Inválidos de París en 1894; presenciar en 1895 en la Cámara francesa unas interpelaciones contra la “infiltración” judía equivalente de la legislación de la exclusión judía propuesta por Schönerer en Austria en 1887-1888; y haber escrito en 1896 el libro «El estado judío, en busca de una respuesta moderna a la cuestión judía», *Der Judenstaat*.

15.11. MEMORIA Y UTOPIA

Somos utópicos porque somos creativos.

Cuando Tomás Moro escribió en 1516 su relato sobre su presunta visita a la isla de Utopía, tan ficticia como idílica, en su obra *De Optimo Satatu deque Nova Insula Utopia*,

terminó dando nombre a la aspiración que nos acompaña desde el siglo XIX de una sociedad occidental mejor. Presentado lo que él consideraba bueno en la sociedad de los utópicos, –οὐ, no, τόπος, lugar, es decir, lo que no está en ningún lugar en tanto irreal, es ésta una de las posibles acepciones de utopía, ninguna parte– criticaba la realidad existente. Aunque su texto muestra el plan utópico general con un proyecto racionalista, funcionalista, en el que la libertad y autonomía individual es despreciada, existen otras formas utópicas en las que la vida no regimentada es posible. Tal es el caso de la obra del diseñador y artista William Morris de 1890 titulada *News from Nowhere*, Noticias de Ninguna parte. En ella Morris, pionero socialista, combina el socialismo utópico con algo de Ciencia Ficción; William Guest, el narrador de la historia, se duerme tras asistir a una reunión de la Liga Socialista y despierta en el futuro en el que la sociedad se basa en la propiedad común –la propiedad privada ha desaparecido– y en el control democrático de los medios de producción. No hay clases, ni cárceles, ni sistema monetario, ni autoridades, ni cortes, ni... Se trabaja por placer en una sociedad agraria que ama la naturaleza, y la mujer, libre de la opresión del hombre, continúa confinada en casa, a las labores domésticas. Aunque en ambos casos nos encontramos ante lo que se dominan utopías positivas porque son espacios imaginados para una vida mejor para el ser humano –las negativas presentan sociedades invivibles, como la obra del ruso Eugeny Zamyatin, con su «Nosotros» (1921), «El mundo feliz» (1931) de Aldous Huxley, o «1984» (1948) de George Orwell– sus planteamientos siempre plantean cuestiones éticas problemáticas e interesantes de debatir, pero que quedan fuera de nuestro estudio.

En tanto que la utopía constituye un elemento alternativo a la realidad, requiere de creatividad para pensar un mundo posible. Sin utopía solo cabe lo fáctico, lo dado; la crítica no es posible cuando no hay nada que modificar.

El ser humano, que es siempre en tiempo presente (Reinhart, 1993), se halla en relación al pasado y el futuro: el pasado a la memoria –a lo que ha sido– y el futuro a lo que será –y lo utópico se halla siempre en la porción del porvenir–; espacios de experiencia y horizontes de expectativas.

Como bien explica Reinhart (1993), lo que se ha experimentado y lo que se espera nos remite en la metodología histórica a perfilar y establecer las condiciones de las historias posibles, pero no las historias mismas. Se trata de categorías del conocimiento que ayudan a fundamentar la posibilidad de una historia. Posibilidad. Esa es la clave. Para nosotros la memoria y la utopía se dan la mano en la posibilidad de crear algo nuevo, porque como seres creadores y como terapeutas, sabemos de cómo las narrativas –incluidas las de los acontecimientos que nos han pasado– son siempre constructos. No hay historia que no se haya generado desde y por las experiencias y esperanzas de quienes las han llevado a cabo, sufrido o disfrutado. No hay expectativa sin experiencia, no hay experiencia sin expectativa.

Cuando hablamos de utopía, pues, hacemos referencia a otros horizontes de expectativas, de posibilidades, de mundos posibles (la canción utópica de la vida de esta investigadora –a la que ha dado forma en varios cuadros– es “Albanta” [Aute 1978]: Yo sé que allí/ allí donde tú dices,/ vuelan las alas del agua/ como palomas de escarcha/ y el mar no es azul/ sino vuelo de tu imaginación/ en Albanta...) que no pueden ser sin memoria, y no lo hacemos sobre las utopías sociales que inauguró Moro. Ernst Bloch (1885-1977), el filósofo de origen judío, es considerado el filósofo de la utopía, pues hizo de este tema el elemento central de su pensamiento. Frente a Moro, que creó el término permitiéndonos soñar con otros mundos, siempre mejores, Bloch, escribe Gálvez Mora (2008):

Conceptualizó su contenido en una utopía concreta. Lo fundamental de la utopía no es su contenido o su logro total, sino que tiene tres funciones: 1. Hace una crítica a la realidad actual. 2. Al hacer propuestas utópicas indica hacia dónde caminar, da una dirección. 3. Analiza la posibilidad de la utopía y esto genera el contenido de la función utópica: la esperanza. La fuente de la utopía está en los sueños soñados en la vigilia, y en lo que Bloch llama el excedente cultural que contienen todas las manifestaciones de la cultura humana. (p.51)

Es ésta, la esperanza ligada a la función utópica la que a nosotros nos interesa, porque Friedl Dicker-Brandeis generó en sus alumnos esperanza; les mostró el arte del pasado, apeló a sus experiencias previas al nazismo para mantener en ellos viva la esperanza de que podrían continuar con sus vidas, que Theresienstadt terminaría algún día y que ellos debían mantenerse vivos.

Así podemos trazar un continuo entre memoria, utopía y esperanza.

En el prólogo de su obra Bloch (1977) escribe que «la esperanza esciente-concreta penetra de la manera subjetivamente más intensa en el miedo, conduce de la manera objetivamente más eficaz a la eliminación causal de los contenidos del miedo» (p.4). A través del arte Friedl les transmitió esa esperanza que sabe, concreta, más fuerte que el miedo. Por el arte ella también pudo superar los suyos. El arte hizo eso en los niños, en Friedl, en todos los artistas.

En la primavera de 1944 los transportes al este en Theresienstadt se detuvieron por seis meses, y Salus Malus exaltó a la primavera y a la esperanza en una conferencia en checo sobre el poeta Březina (Una tarde de poesía primaveral) el 16 de abril de 1944:

Diciendo adiós al invierno, ondeamos un pañuelo rojo con flores blancas para saludar a la primavera. Damos la bienvenida a la primavera con fe en una nueva vida, la cual está naciendo entre nosotros, en la naturaleza, y en el universo entero que ha despertado nuevamente. (Makarova, Makarov, & Kupman, 2004, p.71)

15.12. VERANO DE 1944: VISITA DE LA CRUZ ROJA INTERNACIONAL Y POSTERIOR PELÍCULA

15.12.1. VISITA

Tras la llegada de los primeros judíos daneses en octubre de 1943 a Theresienstadt, las autoridades de Dinamarca estuvieron presionando a los alemanes para que una representación de la Cruz Roja Danesa e Internacional fuera a visitarlos. (En Terezín los holandeses y daneses fueron distinguidos durante todo su cautiverio del resto y disfrutaron en alojamiento y comida del mismo trato que los prominentes. Este trato de favor se debió tanto a la presión del rey Cristian X de Dinamarca, como de otros gentiles daneses que ya habían ayudado a más del 90 por ciento de los judíos compatriotas a escapar del cerco de Eichmann –pescadores, pastores, estudiantes o amas de casa, todos colaboraron en su protección, en garantizar su bienestar–. De hecho, los que fueron enviados a Terezín recibieron del exterior alimentos, cartas y dinero, y, por si esto no fuera suficiente, los 423 supervivientes fueron llevados de vuelta a casa, tres semanas antes de acabar la guerra, ¡por autobuses!) Finalmente los nazis cedieron para que la visita se realizase en junio de 1944 aprovechando el fin propagandístico que desde su origen habían otorgado a este gueto/campo.

A partir de la aprobación de la visita del comité en el 1943, los presos tuvieron que limpiar y reparar los caminos y edificios en el gueto; ajardinar las plazas; crear el pabellón de música al estilo de las ciudades balneario; abrir sucursales bancarias, crear una guardería y una escuela; instalar señaléticas para indicar la ubicación del banco, de correos, la piscina o el café; mejorar las plantas bajas de los interiores de los cuarteles por donde el comité iba a pasar; modificar las salas comunes, de conciertos y teatros; y cambiar algunas de sus costumbres pues la normativa sobre los saludos fue abolida, el toque de queda cambió a las 10 de la noche, y la zona de confinamiento fue ampliada.

Asimismo, en las afueras de la ciudad el edificio Sokol, anteriormente utilizado como casa para los judíos que sufrían encefalitis, se transformó en un club social para eventos culturales con una biblioteca y una sinagoga. Se construyó un columbario cerca del crematorio para mantener las cenizas de los que murieron en el campo y en el cementerio se colocaron lápidas en las tumbas (Stránský, 2011). Al presidente del Consejo Paul Eppstein se le dio coche y un chofer. A los niños ropa.

El otro paso para preparar el engaño era aliviar el hacinamiento del gueto, por lo que en septiembre y diciembre de 1943 y en mayo de 1944, justo antes de la visita programada, hubo un total de siete transportes en los que 17.517 judíos fueron enviados al campo de exterminio de Auschwitz. En el último transporte salieron 7.503 prisioneros, en su mayoría para “aprovechar” la medida: ciegos, tuberculosos y cualesquiera otros prisioneros que afectaran la positiva apariencia de la ciudad –los sanitarios del hospital de tuberculosos acompañaron a

sus enfermos para cuidarles en el nuevo centro al que habían sido asignados para su tratamiento y obviamente, murieron gaseados con ellos—.

Con todo ya listo, Himmler dio su autorización para que la delegación del Comité Internacional de la Cruz Roja y de los representantes de Dinamarca y Suecia visitaran, además del gueto de Terezín, un campo familiar de Auschwitz-Birkenau, en donde habían sido enviados los presos de Terezín en mejor estado.

El 23 de junio de 1944 llegó la comisión, compuesta por tres miembros: dos daneses y un funcionario del Comité Internacional de la Cruz Roja, Maurice Rossel, que acompañada de los máximos dirigentes nazis responsables del campo, asistió a un juicio, y a los eventos sociales y culturales que habían preparado para los dignatarios visitantes —la visita duró poco más de ocho horas—.

La Cruz Roja dio su visto bueno, pues no encontraron las escenas que habían visto en los guetos polacos.

Cuando la comisión partió, los actores coaccionados para no hablar con los observadores —y en caso de hacerlo debían hacerlo solo de las bondades de su internamiento—, continuaron con la vida real; deportaciones, hambre, enfermedades, miedo, violencia y resistencia. Tres cosas que vieron en aquella visita fueron verídicas: las personas, las ropas de civiles —en Terezín nunca hubo uniformes— y el arte.

Desafortunadamente, la mayoría de los judíos de Theresienstadt, entre ellos Friedl, no vivieron para disfrutar de todas las mejoras que habían realizado pues en el otoño de 1944, y tras terminar la película que completaría la difusión propagandística de Theresienstadt, los transportes a Auschwitz comenzaron de nuevo.

15.12.2. PELÍCULA

El embellecimiento de la ciudad se aprovechó para el rodaje de una película con fines propagandísticos que empezó a rodarse el 16 de agosto y se terminó el 11 de septiembre de 1944. El título original parece ser que era *Theresienstadt, Ein Dokumentarfilm aus dem jüdischen Siedlungsgebiet*, Theresienstadt, un documental de la zona de los asentamientos judíos, aunque es conocida como, “Theresienstadt, la ciudad que el Führer regaló a los judíos”. La dirección se encargó al reconocido director judío alemán Kurt Gerron (1897-1944) —compañero de Marlene Dietrich en “El ángel azul”, que había sido deportado desde Berlín al campo de Westerbork, Holanda—. Nunca llegó a mostrarse al público.

Hans Guenther (1910-1945), el jefe de la Oficina Central para la regulación de la cuestión judía en Praga, desarrolló la idea —muy probablemente en diciembre de 1943— de producir una película que mostrase las “excelentes” condiciones de vida de los judíos en Theresienstadt

Como el *atrezzo* había quedado hecho para la vista de la Cruz Roja y contaban con miles de actores —aunque surgió el problema de que Berlín deseaba que sólo aparecieran en

ella prisioneros con “apariencia” de judíos, a saber, con “nariz en forma de garfio, pelo oscuro, ojos oscuros y maneras furtivas”, hubo que hacer selecciones porque el gueto estaba lleno de judíos rubios con ojos azules— y el director estaba controlado por las SS, la película pudo llevarse a cabo inventando una vida que no se daba en el gueto.

Se filmó el banco, y la oficina de correos donde los prisioneros recibieron para la ocasión paquetes falsos; una prueba de natación a la orilla del río —con las SS fuera del campo de la cámara por si alguien intentaba escapar—; una reunión del Consejo Judío —cuya sesión fue trasladada de la habitación lúgubre del cuartel de Magdeburgo, a una habitación luminosa en el gimnasio— en la que se ve al presidente del Consejo de Ancianos Eppstein dirigirse a los consejeros pero sin sonido alguno; se interpretaron para la ocasión «Los cuentos de Hoffman» en el gimnasio; se grabó una fiesta con los reclusos influyentes como el rabino Baeck (1873-1956), el Mariscal de Campo von Sommer (1869-1947), el alcalde de Le Havre, Léon Meyer (1868-1948) y varios ministros checos; se filmó a un tren con niños deportados de Holanda siendo recibidos por Rahm en una afable bienvenida...

Al acabar el rodaje —parece ser que abruptamente— Geron y la mayoría de los participantes de la película fueron deportados a Auschwitz, donde murieron.

El 28 de marzo de 1945 la empresa checa Aktualita recibió 35.000 marcos del Reich de la oficina de Guenther para la producción de la película. Los destinatarios: la opinión pública internacional, la Cruz Roja Internacional y el Vaticano.

Fue mostrada a varias comisiones humanitarias en Theresienstadt, —con seguridad el 6 de abril y el 16 de abril de 1945—, pero «los planes de distribución para llegar a un público más amplio en los estados neutrales nunca se materializó debido a la progresión de la guerra» (*Nazi Propaganda Film about Theresienstadt/Terezín*, [9 de marzo de 2012], párr.3).

En los archivos de películas y vídeos del director de cine Steven Spielberg, se puede acceder a la información detallada de lo que queda de la película —con las últimas escenas de la ópera Brundibár recuperadas—.

(En la transcripción de la entrevista que Claude Lanzmann hace en el film “Shoah” Faure, B. (Producción), & Lanzmann, C. (Dirección)], a Benjamin Murmelstein podemos leer:

Lanzmann pregunta a Murmelstein por la forma en que decidió asumir la responsabilidad para el embellecimiento del gueto [antes de la visita de la Cruz Roja en 1944). Él dice que el embellecimiento se tradujo en mejoras reales en las condiciones del gueto, a pesar del hecho de que el proyecto permitió la propaganda nazi. Dice que los otros miembros del Consejo lo consideraba un Falstaff [no hemos hallado traducción], pero él era más un Sancho Panza. Una vez que Theresienstadt fue mostrada a alguien [la Cruz Roja], entonces no puede desaparecer. Vio la "prostitución" del gueto como necesaria. Sus trabajadores

querían sabotear su trabajo, pero se lo prohibió. Dice que él, y no Eppstein, era responsable de las actividades culturales que aparecen en la película. Él describe el papel de Eppstein como la de un pequeño príncipe. Dice que él está convencido de que el embellecimiento de la ciudad mantuvo la existencia del gueto. Enumera las materias primas recibidas en el gueto para la preparación del rodaje. Dice que mostrar el gueto en la película significó que "no nos estaban ocultando. Si nos ocultaban, entonces podrían matarnos". Dice que la Cruz Roja no habría venido si el embellecimiento de la ciudad no hubiera tenido lugar, y que él elevó una señal de alarma a la Cruz Roja cuando se iban (?) [el paréntesis con la interrogación pertenece al texto]. Equivocadamente se refiere a la película de 1942 de Theresienstadt como "Der Führer schenkt den Juden eine Stadt" (ese fue el nombre de la rodada en 1944) [el paréntesis pertenece al texto] y dice que él no estaba en Theresienstadt cuando la película de 1942 se hizo. Murmelstein dice otra vez que él aparecía con Eppstein en una escena, pero que como Eppstein fue asesinado la escena fue cortada. Murmelstein tuvo una discusión con Günther cuando éste le preguntó si le gustaba la película y Murmelstein dijo que no le gustó en absoluto, porque no se mostraba a la gente trabajando». [Cinta 3167 (1975-1976) – Rollo de Cámara #80-82 - de 05:30:05 a 05:52:28 a partir de 10:22:31]]

15.13. CAMPOS DE CONCENTRACIÓN, EXTERMINIO Y GUETOS

15.13.1. CAMPOS DE CONCENTRACIÓN

El término campo de concentración se utilizó por vez primera en relación a los campos operados por el Reino Unido en Sudáfrica durante la Segunda Guerra de los Boers, de enero a septiembre de 1900 (Los campos de concentración, 2012).

En relación al régimen nazi, fue en marzo de 1933 cuando se creó el primer campo en Dachau para encarcelar a los “enemigos del estado”: comunistas alemanes, socialistas, social demócratas, romaníes gitanos, testigos de Jehová, homosexuales, clérigos cristianos, personas cuya conducta era considerada asocial y judíos.

Pronto las instalaciones de los primeros años se quedaron pequeñas y se ampliaron o crearon nuevos en Alemania: Buchenwald, Sachsenhausen, Gross-Rossen, Flossenbürg, Ravensbrück –el único destinado sólo a mujeres–

Tras la anexión de Austria en Marzo de 1938 –y con ella aparece el campo de Mathausen, el único en el que fueron internados españoles republicanos–, los nazis arrestaron judíos alemanes y austriacos y los encarcelaron en los campos alemanes de Dachau,

Buchenwald y Sachsenhausen. Tras los pogromos de la *Kristallnacht*, en noviembre del mismo año, se produjeron arrestos masivos de hombres judíos a los que se les encarcelaron por breves periodos en los campos.

Con la guerra, los campos se multiplicaron vertiginosamente y se transformaron según las necesidades de los nazis –para detener y eliminar–: en Auschwitz, en la Polonia ocupada, se creó otro dentro del existente; el de Lublin, conocido posteriormente como Majdanek, creado en el otoño de 1941 como un campo de prisioneros de guerra –en el que miles de prisioneros de guerra soviéticos fueron fusilados o gaseados en él–, fue convertido en campo de concentración en 1943; tras la invasión alemana de Polonia en septiembre de 1939, los nazis abrieron los campos de trabajos forzados donde miles de prisioneros murieron de agotamiento y hambre –el estado natural de todo interno– (los testimonios de la experiencia en todos los campos hablan de la preocupación obsesiva del ser humano por la comida, la búsqueda –más allá de la moral– de alimento. El hambre es lo que organizaba la vida del campo como nos cuenta Levi [2001]. « ¿Pero cómo podría pensarse en no tener hambre? El Lager es el hambre: nosotros somos el hambre, un hambre viviente» [p.41]. Cuando el esclavo desfallecía por hambre se le reponía por otro que llegaba en un nuevo transporte); después de la invasión de la Unión Soviética en junio de 1941, aumentaron los campos de prisioneros de guerra y por último, para facilitar la “Solución Final” –el genocidio de los judíos–, abrieron campos de exterminio en Polonia. El primero fue Chelmno, en diciembre de 1941, en el que judíos y gitanos fueron gaseados en camiones, y en 1942, abrieron los de Belzec, Sobibor, y Treblinka para asesinar sistemáticamente a los judíos del Gobierno General –el territorio en el interior de la Polonia ocupada–, matando ya a los prisioneros en las cámaras de gas.

La oficina responsable de Berlín organizó los campos, pues, según las condiciones de vida y trabajo: Clase I, campos de trabajo más “moderados”; Clase II, campos con condiciones más rigurosas y Clase III, denominadas “fábricas de la muerte”. Las condiciones variaban según los criterios de sus responsables.

Los judíos en los territorios ocupados por los nazis a menudo se les deportaban a campos provisionales –Westerbork en Holanda, Grus, o Drancy en Francia– antes de ser enviados a campos de exterminio.

Los responsables de la vigilancia de los campos fueron los extremadamente crueles equipos especiales de las SS, los *Totenkopfverbände*, conocidos como “Unidades de la calavera”. De todos los prisioneros, los que recibían peor trato eran los judíos por pertenecer a una raza considerada no ya una inferior, sino infrahumana. Los SS ostentaban el poder absoluto, inaccesibles para la mirada, a la palabra de los prisioneros.

El sistema de clasificación de los prisioneros en los campos para su identificación era el siguiente: a partir de 1938, a los judíos se les cosía a los uniformes de prisión una estrella amarilla -una distorsión del símbolo de la estrella de David judía; después de 1939 y con ciertas variaciones en cada campo, se creó un sistema de marcas cosidas a los uniformes que combinaba un triángulo de color invertido con letras: a los criminales se los marcaba con triángulos invertidos de color verde, a los prisioneros políticos con rojo, a los “asociales” (incluidos romaníes, rebeldes, vagabundos y otros grupos) con negro o, en el caso de los romaníes en algunos campos, marrón. A los homosexuales con triángulos rosas y a los testigos de Jehová, con unos de color púrpura. A los prisioneros no alemanes se los identificaba con la primera letra del nombre de su país natal en alemán, la cual se cosía en su distintivo. Los dos triángulos que formaban el distintivo de la estrella judía eran amarillos – una estrella obligada a ser usada en todos los territorios ocupados-, a menos que se incluyera al prisionero judío en alguna de las otras categorías de prisioneros. A los prisioneros políticos judíos, por ejemplo, se los identificaba con un triángulo amarillo debajo de un triángulo rojo. En Auschwitz, además, a los que no iban a las cámaras de gas se les tatuaba un número en el antebrazo.

El campo creó una nueva forma de esclavitud distinta de la conocida a lo largo de la historia previa. Los esclavos del campo no se les convirtió en tales por la necesidad de tener una mano de obra barata para un trabajo determinado, sino que se trataba de crear un mundo de señores –seres superiores- y esclavos –seres inferiores-; la justificación del proyecto de una nueva civilización racialmente pura. El habitante del campo es el esclavo que trabaja para su amo, bien sea como preso ordinario o como preso con privilegios: esclavo siempre sin rostro con un solo nombre, “musulmán” –término habitual en toda la literatura del exterminio para referirse a las personas que ya no podían continuar adelante, por agotamiento físico, o espiritual, el ser creado por el Lager sin pensamiento ni preguntas.

[...] Si pudiese encerrar a todo el mal de nuestro tiempo en una imagen, escogería esta imagen, que me resulta familiar: un hombre demacrado, con la cabeza inclinada y las espaldas encorvadas, en cuya cara y en cuyos ojos no se puede leer ni una huella de pensamiento (Levi, 2001, p.50)–.

Los esclavos no hacen preguntas, no adquieren conocimientos. Es el lugar de la incomunicación y de la ausencia de porqués. Levi (2001) lo describe así:

Empujado por la sed le he echado la vista encima a un gran carámbano que había por fuera de una ventana al alcance de la mano. Abrí la ventana, arranqué el carámbano, pero inmediatamente se ha acercado un tipo alto y gordo que estaba dando vueltas afuera y me lo ha arrancado brutalmente. –Warum?– le pregunté en mi pobre alemán. –Hier ist kein warum (aquí no hay ningún porqué)– me ha

contestado, echándome dentro de un empujón. La explicación es sencilla, aunque revuelva el estómago; en este lugar está prohibido todo, no por ninguna razón oculta sino porque el campo se ha creado para ese propósito. (p.15)

Con la creación de los campos, los nazis dieron la vuelta a la historia del pensamiento. Desapareció la reflexión; vida y muerte no podían ser reflexionadas, se vivían como el máximo sinsentido. Con ellos se creó un nuevo ser humano, un desecho en los límites de la supervivencia, los hundidos que habitaban el lugar de la inexistencia. Un lugar sin comparación con nada de lo conocido hasta entonces, donde la muerte era la única realidad. Los campos eran la muerte, la certeza. Siempre llegaba, se trata de una cuestión de tiempo: por hambre, por gas, disparo, horca, suicidio, experimentos médicos...

Por todo lo dicho, los campos nazis, los Lager, continúan siendo «un *unicum* en cuanto magnitud y calidad» (Levi, 2000, p.9). ¡Y así debería ser para el futuro! Traslado aquí la pregunta primordial de Levi para que pensemos y actuemos en consonancia cada uno de nosotros: «¿Qué podemos hacer cada uno de nosotros para que en este mundo preñado de amenazas, ésta, al menos, desaparezca?» (Levi, 2001, p.18).

15.13.2. CAMPOS DE EXTERMINIO

Su función exclusiva era la del asesinato en masa, no eran campos de detención y trabajo como los de concentración, sino fábricas de muerte (más de tres millones de judíos fueron asesinados en ellos).

Chelmno fue el primero en abrir en diciembre de 1941, en el Warthegau –la parte de Polonia anexionada-, en donde se gasearon a judíos –mayoritariamente- y romaníes.

En 1942 abrieron, en el Gobierno General –territorio en el interior de Polonia ocupada- Belzec, Sobibor y Treblinka para asesinar sistemáticamente a los judíos de Polonia como parte de la Operación Reinhard (para octubre de 1943, más de 1.7 millones de judíos habían sido gaseados –con monóxido de carbono en cámaras de gas- en los campos de la Operación Reinhard. Hubo solo alrededor de 120 sobrevivientes).

Al llegar los deportados eran casi de inmediato enviados a las cámaras de gas a excepción de algunos escogidos para trabajar en equipos especiales en las cámaras de gas y en los crematorios, los *Sonderkommandos*. (Ellos eran los encargados de llevar a los prisioneros a las cámaras de gas, retirar los cuerpos, examinar los cuerpos en busca de piezas de valor ocultas, quitar los dientes de oro a los cadáveres, y por último incinerarlos. No podían revelar a los prisioneros nada de la realidad a la que se enfrentaban bajo pena de ser incinerados vivos. Vivían aislados del resto de prisioneros sin contacto alguno con ellos. Su trabajo duraba 3 o 4 meses, tiempo tras el cual eran asesinados ellos mismos para que no quedasen testigos de las matanzas que los nazis realizaban “industrialmente”. Una vez ejecutado, otro recién llegado ocupaba su lugar.

Haber concebido y organizado las Escuadras ha sido el delito más demoníaco del nacionalsocialismo. (...) Mediante esta institución se trataba de descargar en otros y precisamente en las víctimas, el peso de la culpa. De manera que para su consuelo no les quedase ni siquiera la conciencia de saberse inocentes. [Levi 2001, p.49])

El campo más grande fue el de Auschwitz-Birkenau, en Polonia. (Para una completa información recomendamos visitar la página oficial del Memorial and Museum Auschwitz-Birkenau [2012]:

En todo el mundo, Auschwitz se ha convertido en un símbolo del terror, genocidio y Holocausto. Fue establecido por los alemanes en 1940, en los suburbios de Oswiecim, ciudad polaca que fue anexionada al Tercer Reich de los nazis. Su nombre fue cambiado a Auschwitz, que también se convirtió en el nombre de Konzentrationslager Auschwitz.

El motivo directo para el establecimiento del campo era el hecho de que las detenciones en masa de polacos estaban aumentando más allá de la capacidad de las existentes "locales" de las cárceles. Inicialmente, Auschwitz iba a ser un campo de concentración más del tipo del que los nazis habían ido creando desde principios de 1930. Jugó este papel a lo largo de toda su existencia, aun cuando, a partir de 1942, también se convirtió en el más grande de los campos de exterminio. [párr.1-2])

En la primavera de 1943 operaban cuatro cámara de gas llegando a gasear hasta 8.000 judíos por día –también murieron del mismo modo romaníes, polacos y prisioneros de guerra soviéticos-, pero no fue el único de exterminio masivo. Majdanek, también en Polonia llegaron a asesinar a 170.000 prisioneros –las cifras totales de muertos no pueden determinarse debido a la cantidad de documentación destruida por los nazis antes del final de la guerra–.

Los campos de exterminio eran secreto de estado y al final de la guerra se intentó destruirlos para no dejar rastro de ellos, pero sus nombres perduraron: Auschwitz, Belzec, Chelmno, Majdanek, Sobibor, Treblinka... (Campos de exterminio, 2012).

15.13.3. GUETO

El término proviene del barrio judío de Venecia, que fue establecido en 1516, pero fue durante la Segunda Guerra Mundial que su uso fue extendido como tal.

Los guetos eran distritos urbanos en los que los judíos debían vivir por orden de los nazis. Abiertos inicialmente –aislados igualmente–, fueron luego cerrados con muros, alambres, y portones, por lo que la población debía vivir en unas condiciones totalmente

miserables: eran insalubres, estaban atestados y había hambre, por lo que la mortalidad en ellos fue muy elevada.



Fig. 1. Mapa de los principales campos nazis de Europa, enero 1944. Por la escala, no todos los campos se han etiquetado. Los campos operados por aliados a los alemanes no se muestran (Los campos de concentración, 2012).

Los nazis crearon más de 400 guetos en diferentes lugares –sobre todo en la Europa oriental–, como medida provisional, pero con la implementación de la Solución Final en 1942 los cerraron y deportó a sus poblaciones a los distintos campos de exterminio o de trabajo.

El más grande estuvo en Varsovia, Polonia, donde unos 450.000 judíos fueron hacinados. Otros importantes fueron los de Lodz, Cracovia, Bialystok, Lvov, Lublin, Vilna, Kovno, Czeszochowa, y Minsk.

Los guetos fueron administrados por los Consejos Judíos, *Judenraete*, cuyos miembros eran nombrados por los nazis, y la policía judía, que fue forzada por los alemanes a mantener orden dentro del gueto y a facilitar las deportaciones a los campos de exterminio.

En algunos guetos, miembros de la resistencia judía organizaron insurrecciones armadas. La más destacable fue la sublevación del gueto de Varsovia en 1943, pero también hubo rebeliones en, Bialystok, y Czeszochowa.

El último gueto importante destruido por los nazis fue el de Lodz, en agosto de 1944 (Ghettos, 2012).

15.14. MUJERES RESISTENTES EN TEREZÍN

Aportamos aquí, por su singularidad, algunas de las mujeres que resistieron en Terezín, como:

La rabina Regina Jonas ([1902-1944], graduada en 1922 en la facultad de estudios judaicos con *cum laude*, se le certificó como predicadora y profesora de la tradición judía. Recibió una privada ordenación como rabina de Max Dienemann. Sirvió como profesora y rabina en diferentes comunidades judías, hospitales, escuelas, etc. Nunca se casó y, creando precedentes, se convirtió en una militante feminista que continuaba predicando y atendiendo como “rabina”. Al ser enviada a Terezín el 6 de noviembre de 1942 la autoridad rabínica del gueto le revocó su ordenación y se dedicó incansablemente a trabajar por la comunidad. Como parte del círculo de mujeres sirvió como predicadora y educadora en las tradiciones judías. Murió en Auschwitz el 12 de octubre de 1944 (Makarova et al., 2004, p. 473);

Klara Caro [1886-1979], trabajadora social, fue antes de la guerra dirigente del sindicato local de las mujeres judías y de Colonia [WIZO]. Fue la codirectora del grupo WIZO en el gueto [Makarova et al., 2004, p.444]);

Hanna Steiner ([1894-1944] había escrito varios libros antes de la guerra, entre ellos, «La pedagogía de Rudolf Steiner» (1930), estaba al cargo de la gestión de la emigración de la comunidad judía de Praga y servicios suplementarios para los transportes antes de ser enviada el 13 de julio de 1943 a Terezín. Organizó cursos de hebreo, codirigió con Caro el círculo WIZO y las conferencias para mujeres. Murió en Auschwitz el 16 de octubre de 1944. [Makarova et al., 2004, p.518])

Mujeres que podrían ser descritas, en palabras de Jonas, «sin miedo, protectoras de nuestro pueblo».

Siendo tan diferentes en términos de sus antecedentes, ocupaciones y personalidades, sin embargo cerraron filas y lucharon contra la barbarie nazi afirmando valores culturales y espirituales en su gente. [...] Ayudaron a otros a mantenerse vitales y fuertes. (Makarova et al., 2004, p.114)

15.15. IMPLANTACIÓN DE THERESIENSTADT Y ORGANIZACIÓN

En la reunión de octubre de 1941 «Heydrich encomendó a la Oficina IV B 4 de la Gestapo, bajo el mando de Adolf Eichmann, y a la Oficina de Emigración Judía de Praga, a las órdenes de Rolf Günther, la fundación y la administración del campo-gueto de

Theresienstadt» (Theresienstadt: cronología, 2009, párr.5). El primer responsable del campo fue el SS Siegfried Seidl (1911-1947) (tres fueron los comandantes: el primero Siegfried Seidl –de noviembre de 1941 a julio de 1943–, el segundo Anton Burger [1911-1991] –de julio de 1943 a febrero de 1944– y el tercero Karl Rahm [1907-1947] –de febrero de 1944 a mayo de 1945–).

En Octubre de 1941 los dirigentes de la Comunidad religiosa judía de Praga fue informada de la localización del nuevo gueto. Los líderes judíos no estuvieron de acuerdo con que fuera en Terezín porque se hallaba lejos y sería demasiado pequeño para los 80.000 judíos que residían en el protectorado, pero cuando la decisión fue impuesta, esperaron que Terezín se convertiría en un sitio donde los judíos checos pudieran esperar a que la guerra pasase manteniéndose como una ciudadela relativamente independiente.

Por esta razón, los dirigentes sionistas de Praga enviaron a Terezín cientos de personas, (L'équipe de la redaction de la Mémoire Vivante, 2005, p.3) para su acondicionamiento. Llegaron en dos transportes llamados *Arbeitskommando*, destacamento de trabajo [AK]: el primero (AKI) el 24 de noviembre y el segundo (AKII) el 4 de diciembre de 1941.

Se consideran dos fases en la existencia del campo, una primera previa a la llegada de los judíos deportados, y otra a partir de ella.

15.15.1. FASE 1

En este primer periodo que duró hasta junio de 1942, el primer Consejo Judío de Ancianos quedó constituido. Éste estaba compuesto, para guetos de menos de 10.000 habitantes, por un presidente y doce consejeros elegidos entre otros antiguos dirigentes de trayectoria “tolerable” para los alemanes, y para los de más número, por veinticuatro. En el de Terezín hubo siete, entre ellos Otto Zucker, líder sionista de Praga, y Leo Baeck, rabino, filósofo y una de las personalidades más relevantes del judaísmo alemán –los alemanes le llamaban el Papa de los judíos–.

El 4 de diciembre de 1941, en el segundo transporte que llegó a la gran fortaleza, lo hizo Jakob Edelstein (1933-1944), antiguo secretario del partido sionista de Praga –las primeras organizaciones sionistas aparecieron en Praga con el cambio de siglo y tanto los grupos de habla germana como checa fueron formados antes de la Primera Guerra Mundial–. Elegido por Eichmann fue el primero de los presidentes del Consejo Judío de Ancianos hasta su deportación en noviembre de 1943 y posterior asesinato en enero de 1944 tras ser declarado culpable de haber alterado las listas de transportes con nombres ficticios que encubrían los de algunos fugitivos del campo. Como militante sionista, su intención fue la de salvaguardar la vida de los jóvenes en detrimento de la de los ancianos, para que los supervivientes, tras la guerra, pudieran trasladarse a Palestina –de este modo Theresienstadt podría servir como un campo de entrenamiento para ese futuro–.

Eichmann, antes de deportarle, nombró como nuevo presidente a Paul Eppstein (1902-1944), de Berlín, denigrando a aquel a segundo responsable, y a su vez, a Benjamin Murmelstein, de Viena, copresidente con Eppstein –con quien había tenido conflictos antes del internamiento–, en realidad su intención era la de generar diferencias y problemas en el seno del Consejo -tres dirigentes de comunidades distintas, diferentes posiciones y formas de gestionar eran una multitud–.

En noviembre de 1943 finalmente Edelstein fue detenido y enviado a Auschwitz –donde moriría de un disparo el 20 de junio de 1944 después de ser obligado a ver la ejecución de su mujer e hijo–.

Paul Eppstein, sociólogo, economista y periodista., fue puesto al mando del Consejo el 31 de enero de 1943. El 27 de septiembre de 1944 fue arrestado por la Gestapo acusado de haber permitido la organización de unidades de resistencia entre los internos –nada más lejos de la realidad–.

Con la muerte de Eppstein con un tiro el día de Yom Kippur de 1944 –el mismo día en el que Pavel partió en su transporte– Benjamin Murmelstein (1905-1989), doctor en filosofía, licenciado en lenguas semíticas y rabino, se convirtió en el último presidente, el 27 de Septiembre de 1944. El 5 de Mayo de 1945, día en que el gueto quedó bajo la protección de la Cruz Roja, finalizó su dirección. Fue el más polémico de todos tras haber sobrevivido –recomendable visionar las entrevistas de éste con Lanzmann (Faure, B. [Producción] & Lanzmann, C. [Dirección])–.

En aquel momento no sabía de su función de marionetas en manos de las SS. Los consejeros creían firmemente que eran los dirigentes de un gobierno judío autónomo. Fue también por entonces cuando la policía checa (compuesta por ex miembros del ejército checoslovaco contratados por las SS. Según los testimonios de sobrevivientes la mayoría de los policías se comportó decentemente con ellos, tratándolos como compañeros checos, razón por la que el contacto con el exterior fue posible) fue enviada para vigilar los trabajos –ya no se marcharía–, y también, cuando se produjeron las únicas ejecuciones dentro de la gran fortaleza; a partir de ellas cualquier castigo de importancia se realizaría en la Pequeña. Igualmente datan de este periodo las primeras deportaciones hacia el este.

15.15.2. FASE 2

La segunda fase empezó en junio de 1942, cuando los cuarteles se abrieron y Terezín se transformó en Theresienstadt. Los prisioneros ocuparon todo el pueblo (hasta entonces habían estado viviendo parte de la originaria población checa), a excepción de los edificios y los espacios destinados a las SS.

Durante el día se les permitía desplazarse libremente por las zonas restringidas para ellos, pero por la noche se instauraba un toque de queda que se hacía cumplir estrictamente.

En el verano de 1942 otro cambio alteró el carácter de Terezín. Judíos de otros países comenzaron a llegar. Primero austriacos junto a una inmensa mayoría de alemanes, (los primeros transportes de Berlín llegaron a principios de junio de 1942), y holandeses, daneses y de demás territorios ocupados por los nazis después.

15.15.3. ORGANIZACIÓN DE THERESIENSTADT

Desde el momento mismo del establecimiento del engranaje burocrático del campo —el comandante Siegfried Seidl informaba al adjunto de Eichmann, Rolf Günther, y este a su vez a Eichmann en la RSHA IV B 4 en Berlín— este engranaje burocrático marcó una diferencia administrativa de aquel lugar ya fundado diferente. (Baumann [2008], pone de manifiesto que lo que hizo posible el holocausto no fue la existencia de unos dirigentes políticos en una época especialmente turbulenta, sino la increíble maquinaria de la burocracia moderna; y responsabiliza directamente a los métodos de la modernidad y a las ideas que ésta trae consigo del holocausto, razón por la que «cuanto más racional sea la organización de la acción, más fácil será causar sufrimientos y quedar en paz con uno mismo» [p 185]).

En tanto campo de tránsito en Theresienstadt no hubo *Totenkopfverbände*, Unidades de la Calavera (denominadas así por la insignia que usaban en la solapa del uniforme, famosas por su crueldad y que comandaban, administraban y custodiaban los campos de concentración), sino las SS de la sucursal de la RSHA de Praga y la policía checa (que contaba con unos 170 hombres, para vigilar el perímetro de Terezín y que ya era la encargada de la custodia de la prisión).

En cuanto gueto hubo, como hemos visto, un consejo de judíos, *Judenrat*, también llamado Consejo de Ancianos o *Ältestenrat*, encargado de la administración interna y responsable de cualquier desobediencia o negligencia en él. (Como fueron creados por los nazis como instrumentos que les permitiese controlar a los judíos y poner en marcha sus decretos, tuvieron el polémico papel de, por un lado, tomar decisiones administrativas que deberían ayudar a su los suyos, y, por otro, acatar las estrictas exigencias de las autoridades nazis. Al ser compuesto por un presidente elegido por los alemanes entre los judíos prominentes de la comunidad —algún cargo electo, un presidente de una asociación importante o un rabino— quien se encargaban a su vez de la formación del consejo, se garantizaban tanto que sus órdenes fueran cumplidas, como la desacreditación de los líderes judíos ante su comunidad).

El *Judenrat* de Theresienstadt, además de la implementación de las órdenes nazis a la población del campo/gueto y de las selecciones de las personas a deportar, típica misión de cualquiera de los consejos judíos, funcionó casi como una autoridad municipal —solo en el campo holandés de Westerbork un *Judenrat* funcionó de modo parecido, pero éste era sólo de tránsito— al gestionar los servicios de la ciudadela —vivienda, electricidad, agua, servicios

sanitarios, judiciales, postales, religiosos y vigilancia— y coordinar al personal en destacamentos de trabajo dentro y fuera del campo. (Dentro del campo/gueto hubo, para los hombres, varios talleres de carpintería, artículos de cuero, sastrería y tiendas de máquinas, y para las mujeres empleo en cocinas, limpieza de cuarteles/barracones, calles y habitaciones comunes, en las huertas y en las llamadas “salas de enfermos” como enfermeras y camilleras. Fuera, para los menos afortunados, en proyectos de construcción y en las minas cercanas a Kladno, bajo la supervisión directa en la mayoría de los casos de las SS y la policía [Theresienstadt: “Asentamiento de retiro” para judíos alemanes y austriacos, (s.f.), párr.6]—).

Todos los adultos fueron obligados a trabajar jornadas de 14 horas —eran considerados útiles para el trabajo a todos aquellos mayores de 16 años, aunque todos los niños de los hogares tenían tareas que hacer—; la inmensa mayoría en las labores del gueto —incluido el crematorio que se hallaba fuera de las murallas que nada tenía que ver con los de los campos de exterminio—; y solo un pequeño porcentaje en talleres de fabricación para la logística de guerra alemana —al contrario que en la mayoría de los campos—. Así desde las oficinas del cuartel Magdeburgo se mantenían los registros estadísticos del departamento de economía —se encargaba de los detalles del trabajo—, del de nutrición, del servicio de lavandería y la asignación de espacios; del departamento financiero de la parte de contabilidad; del departamento técnico —que supervisaba el agua (la falta de agua constituyó un gran problema pues la infraestructura para abastecer a la ciudad estaba pensada para una población de 10.000 personas —cuatro o cinco veces menos de la existente— impidiendo una higiene básica que se tradujo en plagas de pulgas, piojos, chinches y epidemias), la energía, el mantenimiento y suministros de construcción así como del cuerpo de bomberos—; del departamento de bienestar social —que se encargaba de los centros de salud, los hogares juveniles, los hogares de ancianos y entierros—, y el departamento de Tiempo Libre, destinado a encauzar la vida cultural del gueto —celebraciones religiosas, actividades educativas y eventos culturales—.

Adolf Eichmann llamó una vez a Terezín “un pequeño experimento sionista para un futuro estado judío”; el Consejo de Ancianos cumplía su parte en esta pantomima. Este autogobierno implantó un peculiar sistema de justicia con tribunales y prisiones (el gueto tenía su propia prisión para castigar crímenes menores y los que allí iban eran transferidos a las listas de deportaciones: «por robar paquetes, los jueces judíos y la policía judía encerró a ocho personas en las celdas de las barracas Magdeburgo durante cuatro semanas; a un tal Sr. Schilling y otro Sr. Scheidl se les condenó a 14 días por no reportar su trabajo; a un tal Kurt Besser una semana porque sus trabajadores huyeron [Lusting 1996, p.5]); un banco falso (Troller [1991] artista sobreviviente:

Todas las mejores ropas, zapatos, camas de plumas, almohadas y mantas serían vueltos a empaquetar, y después de que los SS hubieran robado los mejores artículos, el resto se enviaba a las ciudades bombardeadas de Alemania. Un

segundo y tercer surtido iba a los almacenes para posible uso local. El resto, los impares y finales, las pastas de dientes medio exprimidas lanolina, otros tipos de ungüentos, los talones de las velas, linternas menos sus baterías, cajas de cerillas, enjuague bucal, restos de lápices, borradores, cuadernos, papel de escribir, y miles de otros artículos inútiles, basura, fueron enviados como mercancía a las tiendas del gueto donde teníamos permiso para comprarlos con dinero falso. El banco del gueto pagaba estos billetes falsos a los habitantes del gueto por su trabajo. Comprarian solo la basura triste, pasando por mercancía en nuestros “almacenes”. La comisión de la Cruz Roja estaba impresionada» [p.59]),

un sistema de comedores públicos con sus cocinas y atención médica con hospitales (Doctor Eric Springer, cirujano jefe de Terezín, citado en Makarova [2012]:

A pesar de todo, no nos dimos por vencidos en la lucha contra la muerte. Seguimos adelante. Además del principal hospital, establecimos hospitales auxiliares, un hospital infantil, una enfermería [para los enfermos terminales], y el hogar de ancianos. En realidad, el espacio disponible para éste era mínimo, pero cada persona enferma, todo el mundo que necesitó ayuda, recibió atención médica de los enfermeros.

Una y otra vez hubo hazañas memorables. [...]

Nunca hay que olvidar que 34.261 personas murieron dentro de Terezín. Incluso en el momento más terrible de epidemia y muerte en masa, los trabajadores de la salud de Terezín nunca cedieron a la desesperación, sino que una y otra vez trataron de hacer lo mejor para sus pacientes a pesar de las condiciones imperantes [p.20]),

—entre ellos uno para enfermos mentales (en donde estuvo internada la hermana de Theodor Herzl) —, clínicas para pacientes externos y salas de aislamiento. También hubo una especie de Ministerio de Cultura y Deporte, esencial en nuestra investigación, llamada Oficina de Administración del Tiempo Libre, que organizó una amplia gama de eventos: desde partidos de fútbol (Perla S, en su diario [Lustig 1996]:

Un grupo de oficiales alemanes y oficiales no comisionados miraban desde la balconada más alta, donde tenían una mejor vista sin dejarse ver por los otros. Cada oficial es el dueño de un equipo haciendo apuestas sobre él, tanto sobre las individualidades como sobre el resultado final, asignando probabilidades como apostar en el hipódromo. Supuestamente, algunas veces pierden la mitad de su apuesta y oigo que ellos, incluso, han pedido prestado para ello. [...] El partido era de los electricistas contra los *kleiderkammer*. Los *kleiderkammer* ganaron 5 a 2. Si su dueño había apostado mucho dinero y había perdido, apostaría a que la

defensa –el portero y quién sabe qué, otro del medio campo– conseguirían muy rápidamente, una tarjeta de citación para un transporte hacia el este [pp.23-25]), a representaciones de ópera –era en el hall del propio cuartel de Magdeburgo donde se llevaban a cabo las principales–.

Aunque la dirección de los asuntos cotidianos recaía, pues, en el Consejo de Ancianos, la ilusión de una ciudadela judía autogobernada se esfumó rápidamente ante los acontecimientos que sucedían diariamente entre las murallas. Como el número de SS que vivían en Terezín era menor de 30, la población, afortunadamente, no tenía que encontrarse continuamente con ellos, porque un saludo inadecuado se penalizaba con un transporte inmediato al este.

Los decretos nazis sobre el comportamiento de los judíos ante sus guardianes en las calles, en los trabajos, estaban perfectamente regulados.

Un hombre judío estaba obligado, de acuerdo con el decreto de febrero de 1942, a dar la bienvenida a cualquiera que perteneciera a la gestión del campo, los guardias de las SS y de la gendarmería Checa, quitándose su sombrero. Las mujeres tenían que inclinarse. Todas las personas que llevaran un uniforme alemán debían ser saludadas en la misma forma. Mientras se dirijan a ellos, debe ser asumido un semblante culpable. A menos que se ordene lo contrario, una distancia de un metro debía ser observada. (Makarova, 2004, p.21)

15.16. LITERATURA EN THERESIENSTADT: LA REVISTA “VEDEM”

Los judíos que fueron deportados al gueto pertenecían a una generación en la que la literatura era un aspecto relevante en sus vidas: la poesía, la escritura y la lectura eran verdaderos pilares de su existencia, de ahí que muchos trajeran los libros que amaban.

En Terezín se escribieron numerosos diarios, poemas, historias para –lamentablemente no todo lo escrito ha permanecido–. Fue un medio claro de expresión, de retener lo vivido, de perpetuar lo imaginado.

Ilse Weber, de Moravia, escribió alrededor de 100 poemas en alemán y checo, en los que expresó las dificultades de la vida en el gueto y sus anhelos. Alisa Ehrmann-Shek, de Praga, escribió un diario, como observadora de la existencia de Theresienstadt: «Voy a escribir con la mejor de mis habilidades para dar un testimonio que va a sobrevivir después de mí... para decirle al mundo y al tiempo lo que ha ocurrido aquí... en el exilio de 1944». Philipp Manes escribió un diario de 1.000 páginas, que describe en detalle los personajes y la vida cotidiana, hasta su deportación a Auschwitz. (Shlain, 2012, p.9)

Entre los numerosos textos existentes, se hace ineludible hablar de la revista literaria «Vedem», escrita en checo (hemos hallado estas dos traducciones: “Dirigimos” y “Vanguardia”; la traducción de Makarova (1998) es la de “Dirigimos”) y que fue la más importante de las ocho revistas que los niños del gueto publicaron.

“Vedem” fue producida por un grupo de 115 muchachos de entre 13 y 15 años que vivían en la llamada Casa 1, el Barracón L 417 –nombrada por los chicos como República Skid–, bajo la dirección –y creador de la revista– del excepcional joven Petr Ginz. Fue escrita e ilustrada enteramente por 115 de los chicos que vivieron en la Casa 1 entre 1942 y 1944, año en que los chicos, en su mayoría, fueron enviados a Auschwitz. De aquellos muchachos solo 15 sobrevivieron, y las únicas 800 páginas que se conservan de la revista se debe a Zdeněk Taussig, el único que quedó en Terezín hasta el final de la guerra, y que al ser liberado, se las llevó consigo a Praga.



15.16.1. PETER GINZ

Petr Ginz (Praga 1928-Auschwitz 1944) fue un muchacho de gran talento, autor de varias novelas y numerosos dibujos. Su diario previo al internamiento en Terezín, fue hallado casualmente sesenta años después de su muerte (Ginz, 2006). Su padre era judío y su madre cristiana convertida al judaísmo para poder casarse –ambos reconocidos esperantistas–, por lo que con las leyes de Núremberg, Petr fue considerado “medio judío”. Tuvo una hermana dos años más pequeña que él, Eva, que como sobreviviente, ha mantenido la memoria de su hermano viva. A esta memoria hay que unir ahora un documental (Dickinson & Churchill, 2012, *The last Flight of Petr Ginz*), que cuenta cómo Petr Ginz a los 14 años ya había escrito cinco novelas, escrito un diario sobre la ocupación nazi de Praga, cómo a los 16 años había producido más de 170 dibujos y pinturas, y cómo editó «Vedem», la revista clandestina del gueto de Theresienstadt, sus numerosos cuentos, su diccionario de «checo-esperanto» y finalmente su final en las cámaras de gas en Auschwitz.

El 22 de Octubre de 1942 fue deportado a Terezín –se le dijo que seleccionara las cosas que quería llevar con él, y eligió papel, linóleo, su novela inconclusa «El mago de las montañas Altay», y unas pocas pinturas de acuarela.

De sus numerosos dibujos, la reproducción de uno de la tierra vista desde la luna, con claras influencias de Julio Verne, su autor favorito, fue llevado por el primer astronauta israelí Ilan Ramon en su viaje en el transbordador Columbia. Desgraciadamente el transbordador estalló el 1 de febrero –día del cumpleaños de Petr Ginz– en su regreso a la tierra. Este hecho hizo que se conociera la historia de Petr, pues gran parte de ella era desconocida hasta la tragedia del Columbia en el 2003.



«Vedem» incluía artículos deportivos, temas variados –Petr Ginz incluso entrevistó a los trabajadores del crematorio–, poemas, ensayos, chistes, diálogos, críticas literarias, historias y dibujos. Las últimas once páginas eran un juego “En busca de fantasmas”, creado por Hanuš Hachenburg, muerto en Auschwitz.

Las ediciones se hacían a mano y se leían los viernes por la noche en los barracones clandestinamente. Los nazis las hubieran considerado peligrosas debido a su elevada carga irónica, por lo que, una vez distribuidas, y ante las inspecciones rutinarias en los barracones, eran escondidas.

El icono de la revista fue el dibujo de un cohete que iba de un libro a las estrellas, probablemente por el amor de Petr Ginz a Julio Verne.

Los adultos Valt Eisinger y Josef “Pepek” Stiassny eran los responsables de la habitación 1, y tuvieron una influencia directa en la creación de la revista pues ambos animaron a los chicos para que se expresaran creativamente –Eisinger, además, educó a los muchachos en la apreciación literaria–. Aunque nunca intervinieron en su redacción, sí que participaron en alguna editorial e incluso Eisinger tradujo al ruso algunos artículos.

La revista apareció semanalmente desde julio de 1942 hasta septiembre de 1944, y todos los temas eran pensados por los chicos, quienes los firmaban siempre con seudónimos –iniciales ocultas o apodos-. Ginz fue “nz”. Por esta razón, hoy en día no conocemos el nombre real de la mayoría de los escritores, tan sólo permanecen sus sobrenombres. Cuando no había suficientes artículos Petr los escribía él mismo para completar la revista. Su labor fue siempre reconocida y él fue especialmente respetado.

Los sobrevivientes necesitaron 45 años para volver a publicar Vedem, considerada por el gobierno comunista como “porción racista sionista”. Finalmente fue publicada en un libro “We Are Children Just the Same: Vedem, the Secret Magazine by the Boys of Terezín” (Wilson, 1994), con una introducción del presidente checo Vaclav Havel.

Otra revista secreta muy importante que los niños huérfanos de la casa Q 609 realizaron fue “Kamarád”, camarada. En la casa vivían niños y niñas de todas las edades y nacionalidades a excepción de los checos, alemanes y daneses y colaboraron en ella hasta 22 chicos de entre 11 y 15 años dirigidos por Iván Polak. Desde octubre de 1943 a septiembre de 1944 se publicaron 22 números. Aunque en los inicios se sacaba cada viernes, su edición fue más irregular que «Vedem»

En el primer número, como muestra Steflova, 2007, (citado en The magazine Kamarád, 2012-2013), Iván escribió que la revista nacía con intención de ser:

La imagen de nuestra casa. Es nuestro primer paso independiente hacia delante, es una empresa que es de nuestro interés. No tenemos que ser solo recreo y diversión en el aburrimiento, sino que deberíamos ser una lección y una representación de nuestro hogar. En ella vemos vuestro trabajo, así que vamos a tratar de mantenerlo

en la excelencia. Por lo tanto espero que todos nos pongamos manos a la obra y espero que seamos camaradas en el futuro, verdaderos camaradas. (párr.2)

Cada número tenía 16 páginas y el conjunto de todos los números se parece más a un libro. La revista se apoyaba en las imágenes, las cuales eran de gran importancia en ella.

En los últimos números los educadores, a diferencia de en «Vedem» participaron activamente al haber sido enviados la mayoría de los niños al este.

Consideramos importante señalar que el humor y la sátira de los textos –y de numerosos espectáculos que valientemente se llevaron a cabo desde ellos– «ayudaron enormemente a los prisioneros a superar el miedo a las deportaciones, el hambre y la nostalgia y los trajeron un poco de consuelo y la ilusión de la "vida como si"» (Shlain, 2012, p.5). De ello dan fe las historias que se publicaron en las entregas de las revistas citadas, "El destino de la familia Meiselschwein" en "Kamarád", o en las *Rambles* "a través de Terezín" sección, en «Vedem», así como textos de espectáculos de cabaret y en especial en el periódico humorístico «Dobry den pátek», Hola viernes. De hecho hubo más de 60 conferencias en torno al tema del humor judío. El joven escritor y crítico Josef Taussig "Pepek" ([1914-1945] escritor, fotógrafo, filólogo, artista. Deportado a Terezín el 12 de mayo de 1942, trabajó allí en el departamento de envíos. Fue colaborador en la columna cultural de la revista juvenil «Vedem» y autor de piezas críticas sobre obras de teatro. Deportado a Auschwitz el 28 de octubre de 1944, se ofreció voluntario para acompañar a sus padres. Sobrevivió a la marcha de la muerte de Flossenbürg. Murió 3 días antes de la liberación) escribió un tratado sobre la naturaleza del humor, que, por desgracia, ha desaparecido y en una de sus colaboraciones de la revista «Vedem», sobre los cabarets de Terezín, ridiculizó el humor singular del gueto (Makarova, 2012, p.34). Pepek lamentaba que los chistes siempre estaban restringidos a los asuntos de Theresienstadt y a sus asuntos elementales: alimentación, vivienda y rumores, sin modificación destacable –¡que exigencia intelectual la de Pepek!–.

Para cerrar este apartado, dejamos este poema, "Los olvidados" escrito en «Vedem» por Zdeněk Ornest, seudónimo Orce, dedicado a Ruth N. una chica que fue inmediatamente enviada a Polonia.

Tu pálido recuerdo me obliga a estar en calma,
para que una vez más pueda recordar mi amor,
Quizás sonreiré de nuevo cuando nos abracemos.

Tu eres mi aliada y mi mejor amiga.

Dulce recuerdo, cuéntame un cuento de hadas
de mi amada, a la que ahora he perdido.
Cuéntame la historia del Brillo del Oro,
y dile a la golondrina que vuelva a mí.

Vuela tras ella y susúrraselo al oído.
¿Se acuerda de mí, aunque sea por un momento?
¿Está bien? E incluso me gustaría saber más,
¿sigo siendo su único amor?
Ven pronto a mí, no pierdas tu camino,
quisiera recordar otros recuerdos del pasado.
Lo hermosa que eras, pero temo que te hayas ido.
Adiós mi amor. Yo también te amé una vez. (Zdeněk Ornest, [s. f.])

15.17. HITLER Y EL ARTE

Es bien conocido que Hitler (1889-1945) quiso entrar en la Academia de Bellas Artes de Viena en dos ocasiones (la primera vez con tan solo dieciocho años, en 1907). Hasta que desistió de su carrera plástica se sabe que realizó numerosas obras entre acuarelas, óleos y dibujos para sobrevivir y por placer (más de 2000 trabajos).

Sus pintores favoritos eran los del siglo XIX que se centraban en pinturas historicistas, principalmente Hans Makart, el “príncipe de los pintores”.

Como estaba también interesado en la arquitectura, probó suerte en la Escuela de Arquitectura de Berlín, nuevamente fue rechazado otras dos veces. A diferencia del proyecto pictórico, nunca abandonó el deseo de ser arquitecto –de ahí su intervención directa en alguna construcción fascista– y llegó a disfrutar de algunos rasgos de la arquitectura de su tiempo, cosa que nunca hizo con la pintura, a la que llegó a estigmatizar de “arte degenerado”.

Fue por ese conocimiento artístico que Hitler manifestó haber diseñado él mismo la bandera nazi; el estandarte de la *Sturm Abteilung*, la División de choque; el logotipo del *Völkischer Beobachter*, El observador popular; y el Periódico Oficial Nacionalsocialista. «También se atribuía el diseño del popular automóvil Volkswagen “Escarabajo” [parece ser que realizó en 1932 el primer boceto del coche de Ferdinand Porsche], y con estas contribuciones, el Führer señaló ser la *inspiración de Mercedes Benz* [las cursivas son del autor]» (Schultz, 2009, pp.13-14).

A Hitler le atraían las pinturas que interesaban en el sur de Alemania, el lugar más conservador, y las que eran del gusto de la burguesía, aquel denominado *Biedermeier*, que se caracterizaba por su sobriedad y simpleza de líneas. No es de extrañar, por tanto, que Hitler se uniera a las diversas corrientes que se enfrentaban y desprestigiaban a las diferentes vanguardias reivindicando las corrientes románticas en los cuadros (en 1920 la pintora Bettina Feistl-Rohmeder fundó la *Deutsche Kunstgesellschaft*, la Asociación de arte alemán, que admitían exclusivamente a artistas de ascendencia alemana y que estaba en contra del arte moderno. En 1930 aparecieron los manifiestos «Contra la cultura negra» y «En apoyo de la

tradición alemana» y se fundó el periódico *Der Angriff*, El Ataque, «principal guía propagandística con la que se fustigó el liberalismo de la República de Weimar» [Schultz, 2009, p.15]. Alfred Rosenberg, arquitecto y portavoz del nacionalsocialismo, fundó en 1927 la “Asociación Nacionalsocialista para la Cultura Alemana”, que en 1929 pasó a llamarse *Kampfbund für Deutsche Kultur*, Liga para la Defensa de la Cultura Alemana, en la que vinculaba arte y moral, y ensalzaba el carácter heroico del artista. Ya en 1933 publicaría *Der mythos des s. 20*, El mito del s.20, defendiendo la superioridad aria, el *volk*, etc. «En 1938 Feistl-Rohmeder escribió un libro titulado *Im terror des Kunstbolschewismus*, Bajo el terror del bolchevismo artístico» [Schultz, 2009, p.16]), hasta llegar a identificar la ideología del Movimiento nacional Socialista con un tipo de arte, el del pueblo, lejos de las expresiones subjetivas de los artistas contemporáneas.

El 11 de septiembre de 1935 se celebró en Núremberg el congreso anual del partido nacionalsocialista tal y como venía aconteciendo desde 1927 –y continuaría hasta 1938–. Éste es destacable para nuestro texto por dos razones: una porque en él Hitler unió arte e ideología, y otra porque al final del congreso –el día 15– fueron presentadas las leyes antisemitas conocidas como “la leyes de Núremberg”. «Un mundo de adversarios y obstáculos internos fue superado, y un nuevo mundo está a punto de nacer» (Schultz, 2009, p.262) anunció el Führer. Uno en el que el artista nacionalsocialista tenía mucho que decir, mucho que representar de la ideología del pueblo que rápidamente identificó con la nazi.

Pero si el tal llamado "artista" se siente llamado a retratar la vida humana bajo todas las circunstancias, desde el punto de vista y la perspectiva de lo que es inferior y enfermo, entonces debería hacerlo en una época en la que hay un reconocimiento generalizado exactamente por este tipo de punto de vista. Hoy en día esta era ha terminado, y por lo tanto también se ha acabado para este tipo de "aspirantes a artistas creativos." Y aunque nos estamos volviendo cada vez más firmes y más estrictos en nuestro rechazo a todo esto, sostenemos que no estamos cometiendo un error. Porque el que es elegido por la Providencia para prestarse a dar expresión externa, gráficamente visible, a lo más interno y por lo tanto a la sustancia eternamente saludable del *Volk* nunca se encontrará a sí mismo en el camino de tales aberraciones. (Schultz, 2009, p.262)

Con un ambiente ya favorable en contra del arte moderno, las ideas personales de Hitler sobre la música y demás expresiones artísticas fueron impuestas en la vida cultural de Alemania primero, y en los países ocupados después. Toda obra que no encajaba en el ideal del gusto del *Volk*, del pueblo –en relación con lo tradicional, con la vida sencilla–, se consideraba “degenerada” –como a todas las vanguardias europeas y rusas, que además eran “bolcheviques”– tal y como había expresado en Núremberg. Criticó la "degenerada" influencia de los movimientos modernos, bolcheviques y judíos en la cultura alemana y

manifestó su repugnancia repetidamente. El verdadero arte era definido por Hitler como aquel relacionado con la vida en el campo, la salud y la raza aria. (En el mismo discurso de septiembre de 1935 en su afán de aniquilar todo arte que no fuera el suyo, y a todo artista que no expresara sus ideas, acabó anticipando lo que los artistas recluidos en campos y guetos –no considerado por él como tales– harían:

El arte es una noble misión. Los elegidos por el destino (Vorsehung) para dar expresión al alma de un pueblo, para que éste hable mediante la piedra o se manifieste con sonidos, viven poseídos por una fuerza suprema, soberana y omnipresente. Se entienda o no, se expresarán en un lenguaje articulado. Y sufrirán penalidades sin cuento para no ser desleales a la estrella que les guía desde su propio interior [Adam, 1992, citado en Schultz, 2009, p.26]),

porque aquellos artistas o siguieron su estrella y mostraron al mundo la crueldad infligida por la ideología nazi a los parias del nacionalsocialismo, o continuaron celebrando el arte al que amaban y en el que creían).

Para el Reich el arte moderno era degenerado: «...el dadaísmo, el futurismo, el cubismo y otros ismos son la flor ponzoñosa de una planta judeoparasitaria que ha echado raíces en suelo Alemán (...) sus productos son la prueba más contundente de que la cuestión judía necesita una solución radical...» (Adam, 1992, citado en Shlutz, 2009, p.16) y todo lo que provenía de fuera de Alemania estaba contaminado por el judaísmo.

La idea de un arte degenerado judeo-bolchevique fue extendida rápidamente por toda Alemania, y para ello se inauguró una “Casa del arte alemán” en Múnich (1937) –la nueva Atenas en donde desde 1933 se celebraba el “Día del arte alemán” con un gran desfile de carrozas alegóricas con trajes típicos nacionales– en la que se llevó a cabo la famosa exposición que expuso las obras de vanguardia caóticamente colocadas junto a textos que las ridiculizaban, mostrando el precio desorbitado que las autoridades habían pagado por ellas en tiempos de la crisis de la gran depresión –poniendo al público en contra de ellas abiertamente–; la exposición viajó por distintas ciudades de Alemania y Austria.

Así, pues, el arte jugó un papel importante en el entramado político del Tercer Reich., pues fue uno de los pilares para el fortalecimiento y purificación de la nación, quizás como no ocurrió en ninguna otra dictadura de su tiempo.

Hitler, al querer conseguir un Estado histórico, encarnó la metáfora griega del gobernante escultor de hombres y realidades políticas en proceso de formarse, un verdadero Demiurgo que necesitó de colaboradores, como el arquitecto Albert Speer, para dar forma a sus ideales: se consideró como un artista genial que salvaría al mundo a través de una política expresada artísticamente (Stalin así mismo se consideró, también, como el artífice de una obra total –el socialismo– por lo que las artes debían subordinarse a su objetivo creador (Groys, 2008 citado en Fernández Vega, 2011). Acostumbraba a dirigir estéticamente las artes y

festivales. Hitler aunó objetivos políticos y arte, el cual debía dar forma a las actitudes de la población uniendo mensajes políticos y estereotipos, y medios artísticos (iconos, música, películas, etc.).

El cine fue el gran medio (existe una importante bibliografía sobre el tema, como la obra de Kracauer, 1994 citado en Fernández Vega, 2011, pero también la coreografía de las concentraciones de masas –producidas con la colaboración de Speer, especialista en iluminación–, los carteles, escultura y, sobre todo, la arquitectura –neoclasicismo para los templos, vidrio y cemento para las fábricas–).

Como el arte, como hemos dicho, estaba ligado a la vida del campo, la salud y la raza aria, y debía cumplir con el objetivo de dar forma a los ideales de la raza germánica, el arte moderno no tenía cabida –«Vamos a descubrir y alentar a los artistas a que sean capaces de imprimir en el Estado del pueblo alemán el sello cultural de la raza germánica... en su origen y en el cuadro que presenten sean las expresiones del alma y los ideales de la comunidad» (Hitler, discurso del día del Partido de 1935)–.

El arte nazi debía tanto mostrar la vida pacífica del pueblo alemán, como arrastrarlo a la lucha para protegerla: una verdadera arma de uso propagandístico, lo cual no hubiera sido posible solo con la utilización “kitchera” de lo nacional, provincial y lo telúrico, sino, sobre todo, por su componente antisemita, esencial en la producción de una identidad a través del arte (Michaud, 2009 citado en Fernández Vega, 2011). Una identidad generadora de *Kultur*, mientras que otros pueblos o la transmitían o la destruían, como el judío –razón por la que debía ser combatido–.

Como Hitler poseía conocimientos artísticos podía tanto disfrutar del arte –leía poesía, ensayos, pintaba y era un asiduo asistente a óperas, teatros–, como aprovecharlo con fines propagandísticos, pues sabía del alcance del uso adecuado de la arquitectura, las escenografías, la música e iconografía para la difusión de sus ideales a través del fervor artístico.

La estética nazi se basaba en la fusión de elementos mitológicos de la cultura griega y nórdica con la religiosa cristiana, junto a una admiración romántica desmedida por parte de la cúpula nazi por el significado del arte, que fue transmitido a sus seguidores. (Goebbels, por ejemplo, en su tiempo bohemio fue dramaturgo y escribió una novela en forma de diario considerada autobiográfica, «Michael: un destino alemán en forma de diario» [1929]; Göring saqueó museos y colecciones no solo como acción criminal, sino por sus propios intereses artísticos, y diferentes profesores se pusieron al servicio del Reich para manipular imágenes y adoctrinar a través de ellas). Este lenguaje religioso servía para redimir a una Alemania humillada históricamente.

La cultura nazi fue eminentemente visual y confiaba más en el alcance propagandístico de las imágenes gráficas que en las fotográficas o el de la palabra pues sabía de la capacidad

de afectar a las masas sin crear la confusión que podría generar los textos orales o escritos. Para él “el arte por el arte”–judío y homosexual– era una aberración, ya que no formaba al hombre ario al que aspiraba; el arte nazi debía estar, claramente, al servicio de los intereses del estado: exaltar el modelo físico ario y mostrar a Alemania como única heredera del espíritu griego con vocación de extender las nociones moralizadoras y racistas nazis. Pero no fue el único sobre el que levantó la estética del Reich. Este cometido recayó en la música y la arquitectura, las dos pasiones de Hitler, los dos pilares estéticos de la Alemania nazi.

A partir de la llegada al poder en 1933, la exaltación de los músicos alemanes fue constante: Händel, Bach, Beethoven y, por supuesto, Wagner –quien en 1850 había escrito el texto antisemita «El judaísmo en la música»– ídolo del Führer (y éste querido en la casa de Wagner, hasta el punto de ser llamado “tío Wolf”, y de que la nuera del compositor, Winnifred, le proporcionara la tinta y el papel con los que escribir en la cárcel tras el golpe de 1923, “Mein Kampf” [Fancelli, 2007, párr.2]). Adoraba «Los maestros cantores de Núremberg» y la obertura de “Rienzi” que era puesta en cada inauguración del congreso del partido (no es de extrañar la frase de Woody Allen «Cada vez que escucho a Wagner, me entran ganas de invadir Polonia» [Allen, 1993]).

La música ligera y el *jazz* fue prohibida al principio, pero finalmente tuvieron que ser difundidas por la radio para que la población, una vez empezada la guerra, la población pudiera distraerse, del mismo modo que tras un intento de generar jazz alemán, hubo de contar con compositores contemporáneos como Richard Strauss y Carl Orff para mostrar su poderío.

El estilo nacionalsocialista se caracterizó en una representación romántica reaccionaria con formas neoclásicas sostenidas por sueños de grandeza, exaltaciones de los trabajadores/artistas/soldados, y un canon de bella ario que manifiesta la adoración al Führer a través del sacrificio individual por el bien de la comunidad aria (Michaud, 2009, citado en Fernández Vega [2011]). De hecho, antes de invadir Polonia le confesó a un funcionario inglés que por naturaleza él era un artista, y que cuando resolviera la cuestión polaca, se retiraría para acabar su vida como un artista.

Cerremos este texto con las palabras de Semprún en la inauguración de la exposición «La música y el III Reich. De Bayreuth a Terezín»:

En Büchenwald había tres tipos de música: la música marcial, interpretada por la orquesta oficial, que sonaba por la mañana y por la noche, cuando íbamos y volvíamos del trabajo; la música que se escuchaba por los altavoces del campo – los había por todas partes–, música ligera, canciones de Zarah Leander, cosas así, y una música clandestina por partida doble: la que interpretaba una orquestina de *jazz* dirigida por un checo, a escondidas tanto de los nazis como de los *kapos* comunistas alemanes, que la consideraban hija del imperialismo americano. Esta

orquesta ensayaba en un sótano donde se apilaban las maletas de los deportados.
(Fancelli, 2007, párr.1)

15.18. MÚSICA EN THERESIENSTADT

Theresienstadt provocó el fortalecimiento de mi actividad musical, no al contrario. De ninguna manera nos sentamos y lloramos por los ríos de Babilonia. Nuestros esfuerzos artísticos eran semejantes a nuestra pasión por la vida —y estoy convencido de que todo aquel que ha tenido que luchar por su vida y su arte estará de acuerdo conmigo—.
Viktor Ullmann.

Decir Theresienstadt es decir la música de la Shoá por la cantidad y calidad de música allí desarrollada y creada.

Las autoridades del campo, tras una prohibición inicial, permitieron oficialmente que los internos tuvieran instrumentos musicales, lo que generó una gran variedad de actividades musicales. Aunque finalmente se evidenció que esta decisión tenía que ver con fines propagandísticos, al mismo tiempo les dio a los artistas «a los reclusos la extraordinaria posibilidad de que crearan cultura para sí mismos» (Fackler, [s.f.], párr.1). (Ésta fue la gran paradoja en todos los campos en los que la música era utilizada por los nazis, pues, por un lado se producía cultura cuando era realizada por y para las víctimas, y por otra se producía una desculturización cuando era usada por las autoridades con un claro fin deshumanizador —en los campos de exterminio se tocaba música mientras se realizaban ejecuciones delante de aquellos que interpretaban—).

Hubo numerosos coros, grupos de cabaret y orquestas clásicas y populares, se escribió crítica de música, se impartió instrucción musical y se creó un "Estudio de música moderna" liderado por Viktor Ullmann. Se podía escuchar no sólo obras de cámara y sinfónicas de Mozart, Beethoven, Brahms, Janáček o Suk, además de oratorias y canciones religiosas y nacionales, sino también óperas como Carmen, Tosca o La novia vendida. Si uno conseguía una nota de autorización, raramente otorgada, podía pasar dos horas en la cafetería que se abrió el 8 de diciembre de 1942 y podía escuchar swing y música popular. Además, en Theresienstadt, se compusieron y se estrenaron nuevas piezas musicales en los estilos más variados. En parte, éstas enfrentaban la realidad del campo directamente a través de su música o de sus letras. Para dichas interpretaciones, los compositores tenían un grupo increíblemente grande de posibles artistas. Esto se debía al hecho de que muchos artistas encerrados querían continuar con sus actividades anteriores para conservar su identidad musical.
(Fackler, [s.f.], párr.2)

Aunque numerosos músicos fueron hechos prisioneros en Terezín, cuatro compositores son reconocidos como las principales fuentes creativas del gueto: Gideon Klein (1919-1945), Pavel Haas (1899-1944), Hans Krása (1899-1944), y Viktor Ullmann (1898-1944). Todos ellos, antes de su encarcelamiento eran músicos reconocidos y participantes activos en las principales tendencias de la cultura europea, y se les consideraba los sucesores musicales de Arnold Schönberg, Alois Haba y Janáček Leos, y sus obras fueron dirigidas por los principales directores de la época. Con cuatro meses de diferencia fueron internados en Terezín, en dónde ejercieron su arte en el *Freizeitgestaltung*, el departamento de Tiempo Libre.

Durante años estuvieron ausentes de las salas de conciertos y de la historia de la música, aunque por ser tan conocidos antes de su reclusión, su memoria ha sido recuperada. Pero no fueron los únicos músicos del gueto. Hubo muchos otros músicos. Otras muchas historias. Tantas como personas que hicieron de la música una ayuda para sí y para otros. Como el pianista de jazz Martin Roman (1910. 1996), director de “los Ghetto Swingers”; el líder de la compañía “El Teatro de los Talentos Inútiles”, Karel Světlík (1907-1945), admirado como el Charlie Chaplin de Terezín; el violinista Paul Kling (1929-2005), que dividió su tiempo entre las prácticas a solas y los ensayos con conjuntos y orquestas de cámara (comenzó a tocar con la orquesta de entretenimiento que se presentaba en la cafetería y también con la orquesta de cuerdas, la orquesta de la ópera y con varios conjuntos de cámara. Cuando más tarde le preguntaron por qué continuaba practicando en ese entorno respondió que practicaba para un futuro desconocido, que practicaba para mejorar , y su mejoría fue tal que llegó a ser el elegido para tocar en la ópera “El Emperador de la Atlántida” de Viktor Ullmann –la ópera nunca se interpretó en Theresienstadt y terminó siendo el último trabajo en un conjunto musical de Kling, la cual exigía de un gran virtuosismo–); o la enfermera Ilse Weber (1903-1944); quien decidió ir voluntariamente a la cámara de gas junto a los niños que cuidaba y cuentan que allí les seguía cantando, que recorría el campo, de noche, visitando a los enfermos, y cantaba acompañándose con una guitarra las canciones de cuna que ella misma componía –la más famosa sin duda, la canción de cuna “Wiegala”–.

La historia de Weber nos recuerda esa realidad de la música en Terezín, que fue más allá de la propaganda o de fin por sí misma: hubo una solidaridad extrema con los compañeros del gueto como evidencia las interpretaciones en los hogares de ancianos y hospicios, en el adiestramiento de los artistas recién llegados y en la ópera Brundibár.

El papel que jugó la música en la resistencia colectiva fue evidente, pero también lo hizo en la personal sin importar las causas.

En este sentido el testimonio del violinista sobreviviente Paul Kling es revelador (Wadler, [s.f.]).

Por supuesto, yo era tan egocéntrico como cualquiera, profesionalmente hablando, así que lo único que me importaba era poder practicar. Y practicaba en sótanos y tenía amigos que se aseguraban de que yo tuviera un lugar donde practicar. [...] Creo que especialmente en esos momentos en que uno no sabe cómo será el futuro, hace lo más posible para satisfacerse a sí mismo... Evidentemente era muy joven y optimista por lo que creo habría caído en la categoría de las personas que suponían que existía una vida después de Theresienstadt. [...] No había felicidad. Era supervivencia como ya sabrás. La cultura a menudo es un mecanismo de supervivencia de las naciones, como lo es para los grupos más pequeños... Porque, después de todo, todo el mundo sentía que quizás había más posibilidades de sobrevivir si uno estaba bien de espíritu al menos... (párr.12, 14, 16)

Y en otra entrevista manifestó «que la gente tenía que sostener una vida civilizada en esas condiciones y necesitaba algo más aparte del idioma. Se necesitaba cultura» (párr.17).

15.19. TEATRO EN THERESIENSTADT

Como en Terezín coincidieron numerosas personas dedicadas al mundo de la interpretación, en algunos casos de gran renombre –dramaturgos, cineastas, actores, directores– rápidamente se organizaron varios grupos de teatro en las lenguas fundamentales del gueto: checo, alemán e incluso uno en yiddish.

El entusiasmo de sus participantes les llevo a poner en escena tanto obras de clásicos – Molière, Rostand, Schiller, Lessing, Gogol, Chejov– como de autores contemporáneos – Bernard Shaw, Cocteau, y diversos autores checos como Redlich o Jelinek–.

Además de teatro hubo, como indica Kaufmann (2012):

Revistas, espectáculos de cabaret, de teatro de títeres y teatro infantil. Tampoco faltaron el teatro musical, la ópera y la opereta. En ese marco hubo producciones de *La Novia Vendida* y *El Beso* de Smetana, *La Serva Padrona* de Pergolesi, *Bastian y Bastiana*, *Rapto en el Serrallo*, *Las Bodas de Fígaro* y *La Flauta Mágica* de Mozart, así como de *Carmen*, *Rigoletto*, *Aída*, *Tosca*, *La Bohème*, *Los Cuentos de Hoffmann*, y *El Murciélago*, sin olvidar las mencionadas creaciones checas *Brundibár* de Hans Krása, *El Emperador de Atlantis* de Viktor Ullmann, *La Montaña de Vidrio* de Franz Eugen Klein (1912-1944) y *En el Manantial* de Vilém Blodek (1834-1874). (párr.22)

Peschel (2009) afirma que de los testimonios de los supervivientes checos de Terezín vinculados a las actividades teatrales, a pesar de las presiones específicas de cada periodo en el que los testimonios fueron realizados, comparten un núcleo consistente de temas: el teatro en el gueto funcionó como un bien social; fue una experiencia placentera; su práctica aumentó

tanto la resiliencia de los internos como su capacidad para hacer frente a las experiencias traumáticas del día a día en el gueto. «Un sobreviviente», escribe Peschel, «resumió el testimonio de muchos cuando afirmó que el teatro ofreció un "escape para esa vida amputada" en el gueto», a lo que la investigadora sugiere que las actuaciones teatrales «proveyeron a los prisioneros una forma de vida protésica: un espacio social que se transformó en un reino de experiencia alternativa» (p.6).

Como los sobrevivientes describen, en los muchos espacios de actuación en el gueto experimentaron una sensación subjetiva de seguridad, encarnaron y experimentaron elementos de su vida anterior a la guerra que eran inaccesibles para ellos en el gueto, y experimentaron un sentido de conexión tanto con sus elegida comunidad imaginaria nacional, política, religiosa y artística como con su elegida concreta comunidad de compañeros prisioneros.

El teatro posibilitó que los prisioneros se mantuvieran como sujetos; actores y público a través del teatro pudieron expresar aspectos de su propia realidad, como su afiliación política, nacionalidad, etc. –todo aquello que los nazis buscaban aniquilar–. Un reconocimiento que hacía que tanto ellos mismos como los otros les viesan como miembros de las diversas formaciones sociales dentro y, posteriormente, más allá de las paredes del gueto.

Aprovechamos a transcribir aquí el ensayo el texto la sobreviviente Jan Fischer que realizó en 2005 a Peschel (2009).

15.19.1. TEATRO MÁS ALLÁ DE LA CORTINA DE LA VIDA

El siguiente texto es el testimonio que Jan Fischer, sobreviviente del campo y que participó activamente en las actividades teatrales, escribió el 26 de noviembre de 2005.

Por las escaleras de madera del antiguo cuartel de la época de María Teresa sube un grupo de personas. Todos tienen ganas de una experiencia inusitada. Tienen entradas para el teatro. Estamos en el gueto de Terezín en el año 1944. En el pequeño salón, del tamaño de un aula, El Matrimonio de Gogol se va a llevar a cabo. Los tiempos de cuando el teatro era realizado secretamente en áticos, sótanos a fin de que los alemanes no supieran nada, se han ido.

Hoy el teatro y otros eventos culturales son completamente oficiales y recaen bajo el departamento que lleva el elevado título de *Freizeitgestaltung*, es decir, la Oficina de Tiempo Libre. Suena como una broma cruel, pero los alemanes, después de tomar la decisión que llamaron por otro nombre elevado, *Endlösung*, o la Solución Final de qué hacer con los judíos, -es decir, la liquidación física- dijeron para sí: "¿por qué no permitirles por ahora tener un poco de diversión?" y permitieron todo tipo de actividades culturales. Música, teatro, cabaret, conferencias, todo permitido, así que se jactaron ante la Cruz Roja Internacional,

que envió una comisión para contemplar toda esa gloria. La comisión obedientemente inspeccionó todo lo que los alemanes les mostró, y así pudieron continuar su asesinato en paz.

Volvamos, sin embargo, a nuestro teatro. Sólo hay bancos de madera, la cortina está hecha de sábanas viejas. En lugar de las luces del escenario teníamos solamente bombillas con embudos de estaño. Las decoraciones son creadas con pedazos de madera, con vigas y tablas, viejas mantas y cortinas de estampado art nouveau, y un interior antiguo ruso está en el mundo. Fue creado por el gran arquitecto teatral František Zelenka. Él también se encargaba de los trajes, los cuales eran conjurados de viejos uniformes y prendas de vestir que se encontraron en los almacenes de Terezín. De su naturaleza usada, allí también surgió un efecto de intemporalidad, que no era necesario crear artificialmente. No hubo, por supuesto, un taller de teatro propiamente hablando. Todo fue creado a mano, en el Tiempo libre de los artistas.

Los actores son gente de todas las profesiones. Sólo algunos de nosotros tenemos experiencia en teatro aficionado o en obras escolares. La creación de nuestra actuación no fue, créame, fácil. Sólo era posible ensayar después del trabajo y en Terezín ese duraba diez horas al día. El local de ensayo era un sótano vacío. El director de la función fue Gustav Schorsch, graduado del conservatorio y asistente del director en el Teatro Nacional, el único profesional.

Schorsch era un perfeccionista. Exigía la máxima concentración y precisión en los ensayos. Durante los ensayos era posible experimentar, pero una vez la escena estaba preparada, todo tenía que funcionar a la perfección. Casi todos los actores eran jóvenes. Sólo los jóvenes podían soportar ese estrés. Juventud y enorme entusiasmo. Después del trabajo, varias horas de ensayo. ¿Alimento? Mejor no hablar de eso. ¿Descansar? Descansar en tablas desnudas en casas masificadas – las mujeres separadas, hombres separados, y lo que es más, la amenaza de los transportes. Sí, transportes a lo desconocido, los cuales recientemente, habían estado saliendo con cierta frecuencia, y nadie preguntaba si los actores estaban empezando a ensayar una nueva obra. Tal vez sea así: el teatro tiene una fuerza inherente increíble. La fuerza del mundo virtual, sobre el que el Tercer Reich no tiene influencia.

La sala está llena a reventar y la cortina se abre. Me paré en el escenario pequeño y por lo tanto puedo contarle. Era un sentimiento glorioso, pero es difícil de describir. Los que están en el escenario y en el auditorio respirábamos el mismo aire, compartíamos el mismo latido, vivíamos la misma vida. ¿Vida? ¿Era todavía una vida? Aquellas personas habían perdido sus medios de vida, sus familias

habían sido destrozadas. Las personas mayores no tenían oportunidad de sobrevivir. La asistencia sanitaria es inexistente. Ningún hospital; muchos médicos, pero no medicina. Por supuesto, en condiciones de mala nutrición y falta de higiene había una tasa de mortalidad terrible. El hambre normalizada –un hambre cruel–, pero lo peor era el mañana.

Trate de imaginar una vida sin futuro. Todos vivíamos en un terrible vacío, donde nadie sabía lo que sería. Separados de la radio, los periódicos, de todas las noticias sobre el curso de la guerra. Había rumores solamente. Se supone que esto y lo otro pasó. ¿Quién lo ha dicho? Bueno, esto y lo otro. ¿Pero alguien dijo algo más?

¿Pero la guerra tiene que terminar en algún momento? Tiene que, pero ¿vamos a esperar hasta el final? ¿Y qué harán los alemanes? ¿Darnos una hogaza de pan y un billete de tren? No, el final será una broma.

Y así, el auditorio respira sólo el presente y se ríe con Gogol en las marionetas ridículas de la autocracia del zar. Se ríen de esos tontos inútiles que viven en las profundidades de esa incomprensible gran Rusia. El público sabe, al igual que los actores, que no hay salida. Ellos entienden a Gogol como un contemporáneo.

Ellos reaccionan, yo diría que, al unísono.

El teatro deja de ser teatro. Debido a que el escenario y el auditorio pertenecen al mismo circo.

El circo de la muerte.

Espero que un teatro parecido nunca pueda emerger. Cuando alguien me pregunta si creo que nuestro teatro era bueno, tengo que contestar que no lo sé. Éramos probablemente honestos e inspirados amateurs. Hablamos de la forma. Pero no se trataba de la forma. Nuestro teatro no era un acontecimiento social. Era uno sobre el contenido, sobre compartir, sobre tomar conciencia de que éramos seres humanos, y de que estábamos vivos. Teatro y vida se fusionaron por un momento, el tiempo se detuvo y juntos experimentamos la más bella y el más terrible teatro en el mundo. El teatro de la verdad.

La verdad de la vida y la muerte. (Peschel, 2009, pp.1-4)

15.20. ARTE PLÁSTICO EN THERESIENSTADT Y EL “ASUNTO DE LOS PINTORES”

Como afirma Makarova (2012):

Los artistas de Terezín crearon conjuntamente un documento histórico incontestable - una especie de holograma de vida en el campo. Realistas y surrealistas, caricaturistas y naturalistas. Todos ellos aspiraban a encarnar esta

improbable existencia de tránsito los artistas analizaron los cuarteles de la ciudad, las calles, los baluartes, las fortalezas, las murallas y patios internos desde muchos ángulos diferentes. Los acontecimientos diarios en el gueto, como las filas para las comidas, las llegadas de los prisioneros, los preparativos para el transporte y las salidas hacia el este, las enfermedades y las muertes, los conciertos, así como, los ensayos y conferencias son reflejados en cientos de obras.

Cada uno de los artistas trataba la realidad de su propia manera. El estilo principal era el realismo. Muchos consideraban el dibujo como un equivalente a llevar un diario. No había cámaras en el gueto, pero había un hambre tremenda de preservar una memoria, para recordar y ser recordado. (p.32)

Ya en noviembre de 1941, con el primer comando de construcción que llegó al gueto, empezó a operar la sala de diseño gráfico para realizar carteles, anuncios, y cualquier presentación gráfica.

Entre los que llegaron se encontraba el afamado caricaturista Bedřich Fritta –Taussig o Fritz– (1906-1944). Al poco tiempo llegó el talentoso Petr Kien (1919-1944) a quien Fritta incorporó de inmediato a su equipo. A ellos, en diversos transportes, se les unieron Leo Haas (1901-1983), Otto Unger (1901-1945), Ferdinand Bloch (1898-1944), Malva Schaleck (1882-1944) y muchos otros artistas plásticos y arquitectos. Hacían trabajos para la ciudad y para los alemanes. El acceso a los materiales favoreció que pintaran clandestinamente, y como no podían hacer fotografías, dibujaban con la intención de dar testimonio gráfico de lo que acontecía.

Podemos dividir las obras plásticas en dos: las de los artistas adultos y las de los artistas infantiles.

Los artistas plásticos adultos tenían que realizar sus propias obras en la clandestinidad más absoluta, a diferencia de otras actividades culturales, puesto que cualquier imagen representada de la vida del gueto que no fuera la que las autoridades querían mostrar al mundo. De ahí que aquellos que optaron por dar testimonio con sus obras de las condiciones en las que vivían se jugaban la vida. Algunos de ellos la perdieron por ello. Es lo que se conoce como “El asunto de los pintores”.

Makarova (2012) lo relata del siguiente modo:

Solo unos días antes de la visita de junio 1944 de la Cruz Roja, el gueto fue sacudido por una noticia muy inquietante. El bien conocido y respetado taller de artistas gráficos Bedřich Fritta, Leo Haas, Otto Unger y Ferdinand Bloch y el arquitecto Norbert Troller fueron, de repente, detenidos y eliminados del gueto. Como se supo después, fueron acusados de distribuir propaganda atroz en el exterior y encarcelados en la Pequeña fortaleza de Terezín que sirvió como prisión

de la Gestapo. Su crimen fue producir dibujos que documentaban diferentes aspectos de la vida cotidiana en el gueto, como la búsqueda de alimentos, transporte, los ancianos, los enfermos y los moribundos. Algunas de sus obras de arte habían sido sacadas de contrabando fuera del campamento por el ex comerciante de arte Leo Strass, mientras que el resto estaba oculto. Los artistas fueron interrogados por el propio Adolf Eichmann. Ninguno de ellos rompió su silencio. Fueron torturados. Ferdinand Bloch murió en la Pequeña fortaleza, mientras que los otros fueron enviados a Auschwitz.

En aquel tiempo en Terezín nadie conoció los detalles de esta historia, sino que se supo después de la guerra por Leo Haas y Norbert Troller, los únicos sobrevivientes del “castigo por el arte”. Sin embargo, la historia del asunto de los artistas conmocionó y asustó a los internos. (pp.41-42)

15.21. UNIVERSIDAD EN EL ABISMO A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN DE MAKAROVA, MAKAROV Y KUPERMAN (2004)

Las conferencias sustituían la enseñanza prohibida por los nazis, se daban en áticos y sótanos miserables, independientemente del tiempo frío o caluroso que hiciera, y muchas de ellas se ofrecían como un curso completo de historia, filosofía, arte, literatura, medicina, ciencia, judaísmo y otros campos.

Como el departamento de Tiempo Libre tenía que informar a los nazis de todas las actividades culturales que tenían lugar en el campamento, los registros, al sobrevivir a la guerra, han sido una fuente preciosa para recuperar los datos de las conferencias: títulos, oradores, tiempo, lugar, etc.

El apartado de las conferencias es conmovedor. Leyendo registros del verano de 1943 si no supiéramos dónde se habían realizado parecería que se tratase de una universidad de verano:

«Un verano cálido (1943) demostró ser beneficioso para nuestros esfuerzos. Pudimos usar los patios de los cuarteles/barracas. Así, en agosto, fueron organizadas 37 tardes de camaradería, con una audiencia total de 10.900 personas. Aparte de esto, hubo 24 conferencias con 1.380 oyentes y 13 grandes bloques de eventos que llevaron a 8.050 espectadores, así el número total de participantes en este mes alcanzó los 20.330». (Makarova, Makarov, Kupman, 2004, p.61)

Algunos de los oradores lo eran de gran renombre antes de la guerra. Nos referimos al Dr. Leo Baeck, el gran rabino de Alemania, Alfred Meissner, Ministro en el Gobierno de Masaryk en Checoslovaquia o el compositor Viktor Ullmann. Otros, como el psicólogo Viktor Frankl, el historiador Miroslav Kárný, el escritor Josef Bondy (Bor), o el autor Norbert Fried sobrevivieron y adquirieron reconocimiento después, pero la inmensa mayoría murió y sus

biografías y aportaciones a la humanidad estuvieron a punto de desaparecer junto con sus vidas.

¿La vida merece la pena?

Esta pregunta es recurrente en la vida de todo ser humano. Aparece siempre que nos sentimos heridos o dolidos.

En Theresienstadt, con hambre, miedo, y en condiciones miserables, un grupo de personas se reunieron en torno al Rabino Dr. Phil Salomonski Martin (1881-1944) el 8 de noviembre de 1942 para escuchar su conferencia titulada “¿La vida merece la pena?” (De él se han registrado otras cuatro conferencias más: 5-12-42 Versos judíos [para celebrar la Hanukkah]; 21-03-43 Purim; 01-08-43 Ciudadano, judío, ser humano; y 27-12-43 Canciones [en checo] [Makarova, Makarov & Kuperman, 2004, p.507]).

Poco tiempo después de esta conferencia, en 1943, el psicólogo norteamericano A. Maslow presentaba su teoría de la motivación humana y su “Jerarquía de las necesidades”, que podría dar respuesta a la pregunta de los prisioneros de Terezín (con ella ordenó las necesidades humanas de forma piramidal, de tal modo que la parte inferior las ocupan las necesidades más básicas, para ir ascendiendo hasta los niveles más elevados, los de autorrealización. Según la teoría de Maslow las necesidades de la parte baja de la pirámide son prioritarias, y predominan sobre las necesidades de las más elevadas de la jerarquía; «un hombre hambriento no se preocupa por impresionar a sus amigos con su valor y habilidades, sino, más bien, con asegurarse lo suficiente para comer” [DiCaprio, 1989, p.364], así, según Maslow, solamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores –aunque lo haga de modo relativo–, puede acceder a las superiores).

Mucho se ha escrito desde entonces sobre la validez y las faltas de dicha teoría, pero si atendemos a lo sucedido en los áticos y sótanos del gueto/campo checo, vislumbramos que si bien es cierto que las motivaciones/necesidades son tanto las que nos llevan a la acción, como por las que buscamos la trascendencia para desarrollarnos plenamente como seres humanos, las jerarquías son siempre algo externo e impuesto al individuo para explicar lo ordinario y que los límites de las jerarquías se diluyen según las diferentes personas.

Tal y como estamos reconociendo en este texto, los seres humanos somos seres extraordinarios. Así pues, si bien, compartimos con Maslow que todos los seres humanos actuamos para cubrir nuestras necesidades, cabe preguntarse dónde poner la frontera entre vivir solamente para el pan cuando no lo hay (hubo gente que solo buscaba comer) y que una vez que su tripa está llena – ¿lo estuvo alguna vez en los guetos y campos?– busca satisfacer otras necesidades.

La postura adoptada por tantas personas en Theresienstadt era mantener su autorrealización buscando satisfacer las necesidades que Maslow consideró superiores. Ellos han puesto de manifiesto que pueden ser buscadas, incluso, con el estómago vacío –para la

inmensa mayoría de reclusos ciertamente se trató de conseguir el pan de cada día por encima de todo (Willy Mahler, sobreviviente: «El padrenuestro de Terezín: Padre Nuestro, danos mañana nuestro pan de anteayer. Esta era la situación del pan en esos días aquí» [Makarova et al., 2004, p.15]) –aunque incluso, para muchos de ellos, las conferencias y otras actividades culturales les ayudaba tanto que asistían como oyentes tras un día agotador–.

El libro de Elena Makarova, Sergey Makarov y Victor Kuperman (2004) “Universidad sobre el abismo” se basa en una revisión de las conferencias dictadas en Theresienstadt entre 1942 y 1944 a través de una exhaustiva investigación que ha permitido establecer una base de datos con 2 430 conferencias y sus títulos, y 520 nombres de los ponentes –de muchas solo hay constancia en los diarios en los presos–. De ellas sólo 80 han sobrevivido completas, y del resto sólo los títulos, resúmenes o notas.

Los autores han dividido las conferencias dictadas en 58 temas que pertenecen a su vez a categorías más amplias, como Estudios Judíos, Humanidades, Ciencia, Estudios sociales, Medicina o Estudios de Terezín, que a su vez contienen subcategorías como Psicología, Arte, Religión, etc.

Así podemos encontrar los siguientes temas–por orden tratados de más veces a menos (considerando más la escala máxima en más de diez ocasiones)–: Personalidades, 546; Historia, 518; Literatura, 434; Judíos, 293; Medicina, 271; Experiencias personales, 306; (Philipp Manes, sobreviviente:

Revivir el pasado de uno, incluso exagerándolo y embelleciéndolo, recordar haber visto a personas eminentes y lugares exóticos, no era sólo una distracción para la existencia miserable diaria de uno, sino que también daba ánimo moral y era una expresión de esperanza de que un día volvería, un mañana normal volvería. De ahí tantos recuerdos de encuentros con personas famosas, diarios de viajes, y otras “experiencias más lejanas” [Makarova, Makarov, & Kuperman, 2004, p.94]);

Sociedad, 261; Filosofía, 250; Terezín, 239; Judaísmo, 198; Antropología cultural o culturología, 176; Arte, 156; Ciencia, 150; Música, 111; Teatro, 110; Chequia, 98; Educación, 96; Viajes, 92; Psicología, 89; Economía, 86; Sionismo, 81; Etnología, 80; Derecho, 71; Humor, 70; Praga, 62; Tecnología, 60; Tradición, 55; Antigüedades, 54; Religión, 52; Niños, 48; Geografía, 47; Juventud, 46; Mujeres, 45; Palestina, 43; Hebreo, 41; Diáspora, 36; Física, 36; Cine, 35; Química, 34; Naturaleza, 34; Deporte, 29; Ética, 22; Mística, 21; Política, 18; Sociología, 16; Cuentos de Hadas, 15; Periodismo, 15; Negocios, 12.

Como señalan los autores, la prioridad fue dada a la personalidad humana (personalidades y experiencias personales) seguida del espíritu, cultura e intelecto (historia, literatura, filosofía, ciencia, arte, antropología cultural); la búsqueda de la identidad judía (judíos y judaísmo); el cuidado de otros (medicina); y la responsabilidad social (sociedad y

Terezín). Destacan las palabras y los campos semánticos relacionados con lo existencial, evidenciando su esfuerzos por sobrevivir –la palabra “vida” aparece 107 veces, frente a las 7 de la palabra “muerte” (como advierten los autores, estas siete veces hacen referencia a personas fallecidas de muerte no violenta, lo cual no deja de ser asombroso puesto que de los 520 conferenciantes, 347 murieron, 37 en Terezín y 310 en Auschwitz, otros campos de concentración o en marchas de la muerte. De los 153 sobrevivientes se desconoce el destino de 20)– (Makarova et al., 2004, p.13).

Las edades de los ponentes oscilaron entre los 85 años del más anciano, el profesor Dr. Samuel Steinherz con su única conferencia “Breves capítulos de la vida judía en Bohemia”, a la más joven de 17, Erna Popper (Furman) (la psiquiatra infantil cuya carta sobre la enseñanza de Friedl hemos presentado en esta tesis) en psicología. La mayoría, 122, fueron nacidos en la década que va de 1890 al 1899, esto es, contemporáneos de Friedl Dicker-Brandeis –quien dio una sola, en julio de 1943, titulada “Los dibujos infantiles”–. En total 327 fueron de entre 1880 a 1909, es decir, en 1943, tenían de 63 a 34 años.

Al inicio del gueto, las conferencias –como las lecturas y los cabarets– se llevaban a cabo con el objetivo claro de distraer y entretener como un modo de sobreponerse al trauma de la deportación y aislamiento al que se veían sometidos los judíos. No se buscaba desarrollar temas profundos («Alfred Kantor, artista sobreviviente: «El 5 de diciembre de 1941, en la habitación 69 de las barracas Sudetes, tuvo lugar la primera “tarde de camaradería”. Un día antes el segundo transporte de trabajadores AK 2 había llegado, y esa tarde hubo una improvisada bienvenida a los recién llegados. En seguida, dos “tardes” más se llevaron a cabo en la misma habitación» [Makarova et al., 2004, p.51]).

Fue entre 1943 y el otoño de 1944 cuando se produjo el auge de la vida cultural con las conferencias anteriormente mencionadas. En 1943, para atender a los intereses de los habitantes del gueto, la Administración del Tiempo libre hizo un estudio entre ellos –el Dr. Eppstein, el presidente en ese momento del Consejo de Ancianos, era doctor en Sociología–. El resumen fue el siguiente:

1. Sobre los temas específicos, los siguientes deseos fueron expresados: la conciencia de la gente judía sobre ellos mismos como judíos. ¿Qué posibilidad tiene un judío en el presente y el futuro?; ¿Religión o ética? Su indispensabilidad para la vida; ¿Qué puede un recluso del gueto requerir de un policía del gueto? ; Terezín como fortaleza, su fundación, su diseño y propósito; oportunidades económicas en Terezín; primeros auxilios (dentro del marco de la escuela de la mañana); Patrocinio y sus manifestaciones en Terezín; perspectivas para los judíos después de la guerra; fotografías de viajes-memorias de viajes; cometidos y limitaciones del derecho y autoridad del autogobierno judío; una mirada retrospectiva de la

construcción del gueto de Terezín; una revisión histórica de la fundación y construcción de la fortaleza de Terezín.

2. Cursos de idiomas: inglés, aproximadamente 40 participantes; Checo 15; Español 5; Francés 16; Alemán 10; Ruso 25.
3. Un curso de primeros auxilios.
4. Un curso de telegrafía.
5. Un curso de economía nacional.
6. Curso de autodefensa sin armas (Jiu-Jitsu).
7. Formación profesional: jardinería 5, supervisor 1.
8. Aproximadamente 10 personas tomarían parte en una tertulia sobre temas abiertos (Makarova et al., 2004, p.60).

Entre los conferenciantes los investigadores hallaron grupos bien diferenciados, y personalidades tan destacables que optaron por realizar una presentación cuyo índice permite generar una imagen definida del lugar. Así nos encontramos con:

- Los grupo de los checos, compuestos principalmente por el grupo de Salus – que enseñaban habitualmente de forma clandestina historia de Checoslovaquia, de Praga, literatura checa, arte y música– y el de las mujeres formado por Milena Illová –una figura muy conocida en los círculos democráticos sociales de preguerra–;
- el grupo de los alemanes establecido por Manes –que promovió las artes (la mayor parte de los componentes del grupo tenían antecedentes literarios, artísticos, musicales y teatrales) y las ciencias–;
- el denominado Instituto Judío, dirigido por el Dr. Franz Kahn de corte sionista –sus miembros estudiaban y enseñaban hebreo, la historia de Palestina, cuestiones del mundo árabe, sociología, economía, las enseñanzas de Theodor Herzl, y biografías de grandes sionistas– en el que entre otros se hallaba el grupo de feministas sionistas WIZO (el sindicato local de las mujeres judías y de Colonia de antes de la guerra que se mantuvo en el gueto) y en el que se encontraba la única mujer *rabina* que había existido hasta entonces (tal y como Kuperman halló escrito durante su investigación en los documentos de Karl Herrmann del memorial de Terezín), Regina Jonas, de Berlín;
- el grupo de los cristianos –católicos y protestantes, uno de cada diez presos– con la estrella judía que percibían a Terezín como una prueba para su fe y que fueron reconocidos por las autoridades rabínicas del gueto que les ofrecieron espacios para sus ritos y que incluso compartieron espacios y conocimientos religiosos;

- los grupos de comunistas y radicales de izquierda que actuaban constantemente en la clandestinidad o que cambiaban los títulos de sus conferencias para pasar la censura nazi –lo cual era común en todos los grupos– (así la conferencia “Cruzadas” de Miroslav Kárný escondía en realidad la victoria del comunismo);
- los que apostaban por la educación a los jóvenes a pesar de todo –entre los que estaban Friedl Dicker-Brandeis–, los componentes del departamento de Cuidado de la Juventud –junto con el contingente sionista (las personas que administraban el departamento y educaban en sionismo con un ligero toque religioso) trabajaban ateos comunistas checos, nacionalistas checos (a menudo cristianos) y generalmente educadores humanistas alemanes y checos– cuyo objetivo era preservar la normalidad de la vida de los niños y guiarles para una vida, normal también, futura bajo condiciones tan anormales –este objetivo hizo posible que ideologías tan diversas convivieran sin problema alguno–;
- personalidades de gran estoicismo e interés en la vida cultural como el Rabino Leo Baeck o Emil Utitz;
- los artistas del mundo del teatro que interpretaron todo tipo de obras excepto tragedias: Gustav Schorsch, Leopold Strauss, Kurt Gerron...;
- los músicos, con Viktor Ullmann que fundó una sociedad musical llamada “Un estudio para la nueva música”, Gideon Klein, Hans Krása...;
- las personas del mundo sanitario, quienes a pesar de los constantes transportes, se mantuvieron fieles a su juramento hipocrático, y continuaban debatiendo en las conferencias cómo mejorar los tratamientos de sus pacientes, sus condiciones de vida, etc. De ellos, el psiquiatra Viktor Frankl que trabajaba en el servicio metal fue el más conocido;
- el grupo de juristas y abogados que trabajaron en la corte del gueto;
- los científicos: inventores, ingenieros, investigadores;
- los humoristas.

Todos estos judíos que generaron tanta cantidad de conferencias ponen de manifiesto la riqueza intelectual que fue apartada del mundo y recluida entre los muros de la fortaleza de Terezín, destruyendo a varias generaciones de personas que poseían tanta genialidad, conocimiento y creatividad.

Su legado nos invita a pensar las artes y las ciencias como disciplinas unidas en el que el arte es fuente de sabiduría y la ciencia de asombro y felicidad.

Dejamos la siguiente lista a modo de ejemplo de las conferencias dadas:

Estudios Judaicos

Otto Zucker:	Estructura sociológica de los judíos en la diáspora
Leo Baeck:	La filosofía religiosa judía de la Edad Media
Regina Jonas	¿Qué es el poder hoy? La religión judía, fuente de energía para nuestro ego Religión y Ética
Arthur Englander:	Impresiones de Jerusalén Las ciudades de Palestina
Woskin Moizis:	Judíos en Babilonia y Egipto en el siglo V Fuentes literarias del regreso de Babilonia

Humanidades

Paul Blum:	Acerca del humor grotesco Humor alemán, espíritu, francés, broma judía Versos divertidos de mi propia pluma
Leo Baeck:	Tipología y método en la ciencia espiritual y la filosofía La Idea Mesianica El problema de cuerpo y alma
Maximilian Adler:	Lo helénico y lo helenístico Introducción a los discursos de Cicerón contra Catilina Alejandro Magno
Ludwig Sochacsewer:	Encuentro de un periodista con grandes europeos
Anna Aurednickova:	Romeo y Julieta Autores contemporáneos ingleses
Max Bohm, Weil Franz:	El camino del desarrollo de la pintura moderna al óleo
Alice Bloemendahl:	Artistas contemporáneos belgas Judíos prominentes ingleses bajo Victoria (Montefiore, Rothschild, Disraeli)
Hugo Friedmann:	La experiencia artística Oda a la Historia del Arte Rococó austriaco
Emil Utitz:	Acerca de Teatro El arte de la dramaturgia
Oskar Goetz:	Desde el campo del periodismo La imagen de Shylock
Otto Klement:	La cura mágica en los cuentos de hadas

Estudios sociales

Rischawa Hedwika:	La relación entre el servicio social y medicina
Bauml Gertruda:	Juventud negligente y trabajo de la educación
Maria Taussig:	El origen de la grafología científica La Grafología de la escritura de los niños

Ciencia

Erich Klausner:	Sobre los animales que me gustan
Erich Stern:	Matemáticas aplicadas
Otto Fischer:	Los métodos de la estadística moderna
Erich Simon:	Modernas y viejas estadísticas
Hermann Ungar:	La Teoría de la Relatividad
Hirschfeld Willi:	Desde los primeros años las máquinas voladoras (2 Lecturas)

Estudios jurídicos

Heinrich Klang:	Recuerdos de un juez militar austriaco Derecho y Justicia Moda en la Ley Puntos fuertes y débiles de las teorías del derecho moderno
-----------------	---

Medicina

Elige Erwin:	Enfermedades como consecuencia de un mal cuidado de la piel
David Schapira:	El ciego y su mundo

Terezín Estudios

Rolf Grabower:	Tener sentido de nuestra existencia aquí
Otto Zucker:	La historia del gueto de Theresienstadt
Paul Eppstein:	Theresienstadt como tarea
Emil Utitz:	Las conferencias en la Biblioteca de Theresienstadt
Irma Fischerová:	Cómo la esposa percibe a su marido en Terezín
Heinrich Klang:	La vida jurídica en Theresienstadt (La Sociedad Científica) La Ley y el Orden en Theresienstadt
Hugo Friedmann:	Una visita guiada a través del arte de Theresienstadt
Regina Jonas:	Entre salvar el cuerpo y el alma: las responsabilidades de los judíos en Terezín los unos con los otros

15.22. “LOS DIBUJOS INFANTILES”, FRIEDL DICKER-BRANDEIS, JULIO DE 1943

En este anexo presentamos las aportaciones de la autora, Elena Makarova sobre el tema y el texto es el traducido del catálogo de la exposición “Friedl” (Makarova, 2000, pp. 106-115) en su versión francesa.

El texto de Friedl Dicker-Brandeis “Los dibujos infantiles” desarrolla ampliamente los principios fundamentales de su terapia a través del arte. El manuscrito completo comprende dos partes: la primera escrita por la artista en Terezín a máquina; la presentó en julio de 1943 a los maestros y monitores del centro en una conferencia organizada con ocasión del primer aniversario de los hogares infantiles. La segunda manuscrita, retoma las mismas ideas y analiza el carácter de los niños a través de sus dibujos (que evidentemente formaron parte de la exposición de julio de 1943). Friedl Dicker-Brandeis presentó la introducción en estos términos: “Como el formato de los dibujos infantiles de los que disponemos no permite utilizarlos como material eidético, se nos perdonará, por tanto, el punto de vista basado sólo en los resultados” (Makarova, 2005, p.106).

(La división del texto en diez partes y los subtítulos correspondientes han sido realizados por Makarova).

1- ¿Qué se debe esperar del dibujo creativo?

En primer lugar, y sobre todo, lo que se busca es la mayor libertad posible para el niño.

La enseñanza del dibujo no pretende hacer de todos los niños unos pintores, sino que su tarea consiste en liberar y ampliar fuentes de energía como la creatividad y la independencia para estimular la imaginación, fortalecer la capacidad de observación y su juicio sobre la realidad.

La dificultad que representa para el maestro la pobreza del material técnico puede, es verdad, transformarse en instrumento pedagógico. La escasez de materiales e instalaciones técnicas de aquí se compensa con el talento del maestro, no obstante la pobreza del niño en su autoexpresión es, con mucho, el problema esencial.

La belleza de las hojas blancas y un bonito material de dibujo son suficientes para despertar en los niños un deseo infinito de crear; pero una mancha o un sucio borrón lo intensifican.

Al ser libre de elegir, de encontrar y de elaborar su forma, el niño gana en fuerza, sinceridad, desarrolla su imaginación, su juicio, su facultad de observación, su tenacidad [paciencia]; más tarde (mucho más tarde) esto dará lugar al gusto, y así el acceso a la belleza estará asegurado.

2- El maestro, el educador debería imponerse la mayor reserva en cuanto a la influencia que ejerce.

Se pueden mostrar muchas cosas a un niño: toda clase de obras de arte, antiguas y modernas, toda clase de modelos de la naturaleza; todo esto le enriquece. No escoge nada más que lo que necesita. Pero hay que evitar inculcarles cualquier

preferencia pues, [el niño] demasiado confiado y necesitado de apoyo, asimilará con entusiasmo todas las opiniones del adulto con el que se identifica y al que se unirá; aunque sólo sea porque piense que de ese modo está garantizado un cierto éxito. El piensa que con los “medios del adulto” se hará valer mejor en el combate competitivo que se le impone. Por tanto, se desviará de sí mismo, de sus necesidades, y ya no será capaz de expresar espontáneamente lo que experimenta, y en última instancia, se olvidará de la experiencia en sí. Pienso (...) que se inaugura así un proceso que no se completará hasta mucho más tarde (...); la enseñanza del dibujo en la escuela, una vez finalizada, lleva a un bloqueo que casi todo el mundo conserva de su experiencia escolar, y que ya no podrá ser eliminado o lo será con mucha dificultad.

El maestro, el educador debería imponerse la más grande reserva en cuanto a la influencia que él puede ejercer; sobre todo, en cuanto al gusto y cualidades artísticas, pues feliz con la energía e ingenuidad del niño, estará tentado [o bien] de mantener a este niño en un estadio de “primitivismo” o de empujarle a expresarse dentro de una cierta perspectiva, desde algún “ismo” o desde la austeridad del dibujo académico.

A un niño se le puede mostrar en repetidas ocasiones una verdadera obra de arte, de cualquier género o forma, realista o abstracta. Esto sólo lo enriquecerá.

Escogerá por sí mismo lo que necesita. Eso sí, ¡no vuelques tu propia opinión sobre él! Es flexible y de confianza, reacciona a cualquier dirección, después de todo, de esa manera, es más fácil para él alcanzar el resultado. Cree que con "métodos de adultos" va a ganar la competencia que sobre él ha sido lanzada.

3- Que el niño sea libre de expresar lo que tiene que decir de sí mismo.

Hallazgos tan fantásticos como sea posible –riqueza o pobreza hasta el absurdo y dentro del lenguaje uniforme o formal de los que [el niño] dispone–.

Nosotros también tenemos acceso a una parte de su vivencia (aquí la ayuda del psicólogo sería bienvenida), a la orientación de sus intereses, de sus preferencias y de sus conocimientos, lo cual es inestimable.

Las ideas del niño no deben ser dirigidas. Se le privaría no solamente de la posibilidad de penetrar en su mundo, sino que no conseguiríamos detectar el grado de receptividad y capacidades en un momento dado, ni su constitución psíquica. Si el pedagogo tiene suficiente experiencia para revisar desde lo figurativo el objeto inicial, los dibujos le proporcionan informaciones sustanciales sobre la vida psíquica del niño. En el caso contrario, vale más que se fie de sus observaciones habituales. Aunque el niño acoge con avidez y felicidad todo lo que ensancha el mundo de sus ideas, no es necesario sin embargo imponérselo. Los

conocimientos entregados al niño a destiempo –se trate de su capacidad de comprensión o del momento en que sus intereses se buscan por otros lugares– los sentirá como una intrusión en su universo; su reacción será de disgusto y será un fracaso.

Sería pues necesario, dar al niño una confianza ilimitada. Si queremos lo mejor para el niño, démosle el material e incitémosle a ponerse a trabajar. En este estadio, todas nuestras valoraciones estéticas carecen de sentido.

4- El desarrollo del gusto.

He vivido intensamente en una clase de niñas de 10 a 12 años las inhibiciones que produce la costumbre. La mayoría jugaban con grandes muñecas de plástico. Un día decidimos hacer muñecas de modo que pudiéramos crear algo juntas, por ejemplo, un teatro. Las niñas estaban fuertemente inhibidas, nada les parecía bonito, todas querían hacer princesas, estaban insatisfechas con lo que habían hecho. Finalmente, me enseñaron los bebés –gordos, adornados con cintas, con largas pestañas, con coloretes–. Sus muñecas de trapo, desde luego, no podían competir [con las de plástico]. Propuse que cogiéramos una de las muñecas de trapo que consideraban fea y la convirtiéramos en un miembro del equipo de limpieza, y, poco tiempo después, con buen humor, habíamos fabricado un aguador, algunos cocineros, un mago, varios animales, y una señora de la limpieza de los aseos.

La “belleza” banal, no conflictiva, aceptada sin crítica hace daño aquí, allí y en todas partes (...) atormenta siempre a los espíritus y los inhibe. Incluso aquí y ahora. Todo lo que está en oposición a un producto fabricado es bienvenido por nosotros. Todo lo que se opone al producto terminado, incluso el precio de la pérdida momentánea de la riqueza de formas ajenas, de una belleza nueva, es un coadyuvante a tal enseñanza (en primer lugar la distancia tomada en oposición a la casa paterna): por ejemplo el arte popular, el arte primitivo, los pintores modernos, los artistas plásticos, y los antiguos maestros cuyo juicio personal favorece la comprensión.

Cuando tal energía reflexiona sobre sí misma e intenta confirmarse sin temer al ridículo, entonces surge una nueva fuente de creatividad; tal es también el fin de nuestra enseñanza del dibujo.

Los mejores aliados contra el producto fabricado, contra las concepciones estéticas estereotipadas, contra el mundo de los adultos en proceso de parálisis son los artistas auténticos y los que se han liberado de la costumbre, los niños.

5- La influencia positiva sobre las educadoras y educadores en Terezín.

(...) Esta casa con ventanas y puertas fuertemente cerradas, la única flor, el vestidito y los muebles; todo dispuesto al azar sin espacio preciso y sin relación entre los diferentes objetos. Irene Kraus nos informa de que el niño ha estado en un orfanato donde los niños eran duramente tratados: a menudo se les negaba toda salida y todo lo que poseían incluyendo su dinero, estaba bajo llave; después de haber pasado un tiempo en Terezín, en el que el niño tuvo buenos tutores, realizó este cuadro acogedor con la lámpara –visiblemente en un habitación como se ve en la imagen sobre la pared–. Los objetos están juntos y son numerosos: en lugar de un trazo brusco, todo está expandido y alargado. La transformación del otro niño también fue feliz. Fue separado de una educadora que él quería mucho; la casa (que siempre representa al niño mismo, dice la Dra. Bäumllová) está cortada en la esquina del primer dibujo, la puerta está bien cerrada, las ventanas vacías, todas las líneas tienden hacia abajo como depresivas. En el segundo dibujo, el niño tratado con afecto se recuperó de su enfermedad de la tristeza, la casa está colocada en medio, las ventanas tapadas con cortinas, la puerta tiene una mirilla, hay flores en el prado e incluso el sol no es tan furtivo como el del primer dibujo.

6- Las diferencias de edad.

Con un niño de menos de diez años –se trata del grado de madurez no de los años reales– el maestro debe, sobre todo, vigilar para que no sea molestado en su juego, en sus experiencias. Proporcionarle una enseñanza no tiene ningún sentido, pues a esta edad narcisista responderá a toda mezcla de categorías, alejándose de cualquier actividad. A esta edad, el dibujo y la pintura son los principales medios de expresión.

El niño de diez años empieza a sentirse insatisfecho con sus medios de expresión, el mundo a su alrededor se expande y toma importancia a sus ojos. Ya no es como él lo ve en su imaginación sino como es realmente, es entonces cuando debe empezar una enseñanza de las formas en la que se prohíbe, sin embargo, ocultar su flexibilidad y su libertad. La parte técnica del dibujo y de la pintura deben presentársele de acuerdo a sus necesidades. Los elementos con los que él trabaja son naturalmente los mismos que los del “gran arte”; despertando individualmente la conciencia de cada uno, se mantiene abierto el canal que conduce a ella.

Un ejemplo de los diferentes niveles de evolución en un niño: una niña de doce años y medio dibuja del natural como una niña de quince y dibuja un tema libre como una niña de entre siete u ocho años (Makarova, 2000, pp.106-109).

(Una niña de trece años) ha sido llevada demasiado pronto a la forma acabada. Hace apenas un año esta niña de trece años de edad dibujaba imágenes tan fascinantes, frescas, de forma espontánea. Ella tenía tales temas inesperados, por

ejemplo, una chica en un cuarto de baño que no se cierra: con una mano está sosteniendo su falda, sujeta la puerta con la mano además, sosteniendo el papel en los dientes y mantiene el equilibrio sobre una pierna. Ahora sus dibujos se han transformado inertes. Ya no sabe que puede dibujar –y no quiere arriesgarse y cometer un error–. En general, la lucha por [alcanzar] el éxito garantizado es uno de los arrecifes más peligrosos (Makarova, 1998, p.113).

7- Las diferencias psicológicas.

Un niño imaginativo, dotado, a menudo dibuja cosas que son reales para él pero que no existen en la realidad (Makarova, 1998, p.113). Incluso un niño dotado, lleno de imaginación, dibuja a menudo cosas anodinas porque no tiene la necesidad de proyectar sus visiones hacia el exterior. El ejemplo siguiente es el de una hija única, muy mimada (pero en el buen sentido de la palabra), por lo tanto, en absoluto obligada a ser muy clara en su comportamiento pues todo lo que haga se acepta; puede contar, explicar en lugar de expresar lo que ve interiormente. Tiene delante de ella un plato que contiene ramilletes de flores de arce. Le pregunto por qué no eligió dibujar una flor, que sería lo más fácil. Ella “sí, pero esta profusión es lo que es bonito”. Yo:” y ¿qué significan las rayas blancas?” Ella (con reproche) “¿entonces, no lo ve? Son los rayos del sol que caen sobre ellas”. Era un día de lluvia. Los niños ven raramente el conjunto entero. No piensan más que en algunos objetos que colocan al azar unos al lado de otros. Es, al cabo de un tiempo, cuando un tema les parece suficientemente interesante como para que cubran toda una hoja.

Un ejemplo de regresión del que yo espero mucho. La niña es muy ambiciosa y (...) empieza con una regla, perspectivas y dibujos de moda. Cuando ve que así no consigue nada –los niños se critican a sí mismos y se puntúan– ha probado a pintar según su propio instinto (...). En muy poco tiempo esta niña dibujará muy bien.

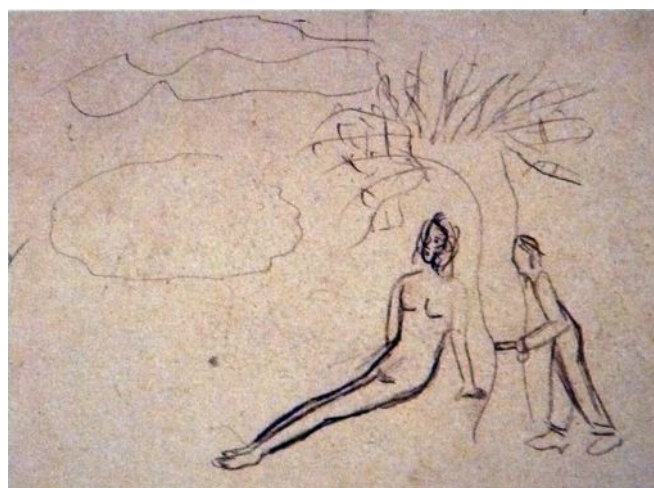
Algunos ejemplos:

Pueden pasar horas antes de que pase algo, antes de ver a una niña que no parecía estar interesada cómo de repente llama vuestra atención (Makarova, 2000, p.112). Quizá diez lecciones pasarán antes de que el maestro tropiece con algo y el niño, que parecía ser poco comunicativo, de repente responda. Tal vez una sola llave abrirá la puerta a este niño. Eva me enseña su hoja. Veo un desnudo femenino bajo un árbol, la mujer mira a lo lejos con un aire soñador, hacia un paisaje inexistente. Detrás del árbol, aparece un hombre en una postura más bien caballeresca, ligeramente inclinado hacia delante, amable, revolver en mano. Le

he preguntado prudentemente en qué dirección miraba la mujer y lo que podría pasar. Eva respondió como todos los niños en casos parecidos. Que no significaba nada, que, según ella, era como era, pero que quería mejorar el dibujo. Me lo trajo (Makarova, 2000, p.112). En el dibujo “mejorado” hay un mar, al lado del cual se sienta la mujer profundamente reflexiva, sin embargo, las rodillas desnudas están cubiertas por un pañuelo, hay una nube en el cielo, la pistola ha desaparecido de la mano del hombre. Le dije que se trataba de un dibujo completamente nuevo y



1. Eva Schurová (1933-1944). Mujer desnuda y hombre con un revolver. 1943. Grafito, lápices de colores sobre papel. Museo judío, Praga.



2. Eva Schurová (1933-1944). Mujer desnuda y hombre con un revolver. 1943. Grafito. Museo judío, Praga.

diferente y que era una pena por el anterior. Ella muy amablemente dijo que podía rehacerla de memoria. Consiguió hacerla exactamente igual que la primera – y, de hecho, una vez más apareció la misma mujer desnuda pensativa y el hombre encantador con un revólver. En esta situación no tiene sentido centrarse en la buena forma o en cualquier clase de forma, en general. Todo esto no es más que una expresión espontánea de la sexualidad. Y aunque los niños necesitan ser educados, no obstante, deben, sobre todo, ser libres en la expresión de lo que es esencial para que se expresen (Makarova, 1998, pp.101-102).

Este niño no tiene ganas de dibujar. También es uno de los pocos que –en este hogar el dibujo es obligatorio– para no tener una hora de ausencia injustificada, se va acomodando y le toma gusto poco a poco al dibujo.

Aquí tenéis, por el contrario, un niño extremadamente mimado, con una cierta rigidez, en el que el don requiere, contra todas las probabilidades, de un modelo.

En vano se puede intentar influenciar en este niño. Ve y siente las cosas de una forma tan profunda todo lo que quiere, que cualquier consejo le desviará del trabajo en lugar de aceptarlo.

Es una niña de una precisión rígida. Porque podríamos provocar reacciones caracterológicas, tres temas han sido propuestos: la primavera, el invierno, la tormenta –revuelta y calma profunda–. Esta niña de diez años entra en ataques de cóleras repentinos y violentos. No la oí nunca hablar más que chillando con extrema vivacidad. También su padre, un antiguo carnicero, era colérico. Sin embargo ella es una niña encantadora. Dibuja la primavera, hojas y flores, del mismo modo, en invierno, copos de nieve agresivos como piedras, en esta calma profunda todo le parece demasiado y demasiado grande, su silencio sorprende tanto como sus explosiones de violencia.

Esta niña viva, arisca, con quien parecía difícil trabajar, lo hace ahora magníficamente conmigo. Nosotros descubrimos que había tenido durante un tiempo dificultades con sus padres y había sufrido.

Una niña de trece años ve un libro con dibujos de flores (...) con colores delicados, realizados muy rigurosamente de forma natural, pero no impresionistas, más bien como esquemas de las ciencias naturales. Las niñas ven los libros durante unos minutos en los que discutimos sobre aspectos característicos en el dibujo, el color o la forma. Es lo que ella retuvo. Aquí está este paisaje, solamente porque me parecía encantador.

8- El trabajo en grupo. Comunidad en lugar de competición

Vale más enseñar a un grupo grande de niños que a uno pequeño (...) Muchos niños se estimulan recíprocamente, aseguran la estabilidad del ambiente, se imponen casi siempre los buenos en detrimento de los menos buenos. Los niños se aprovechan mutuamente de sus ideas personales. Solo por el simple hecho de que el maestro no puede prestar demasiada atención en cada uno, les vuelve dependientes a unos de otros (...) Es así como se hace (...) el trabajo de un grupo, una realización en comunidad y no una realización de individuos en concurrencia unos con otros.

En estas condiciones, están preparados igualmente para acostumbrarse a la rareza del material, a moderarse, a ayudarse mutuamente, a integrarse en el grupo.

El soberbio hogar VI quiere pintar. No hay suficientes pinceles, botes de colores, paredes. Los chicos que no se han unido en este grupo (independientemente del programa previsto para la pintura) deben saber que todos podrán pintar, sea cual

sea el grado de su talento. Ellos mismos proponen dividir el grupo aunque esto signifique para las tres cuartas partes de ellos que su turno llegará más tarde. Reconocen la ocasión que se les ofrece a los que les apasiona la pintura y están preparados para pasar después de ellos, ver y contentarse con ayudar, preparar las paredes, mezclar los colores. Se descubren a sí mismos o por el consejo que se les da en otro lugar sobre los talentos diversos: uno de ellos establece una lista de repartos de grupos, gestiona el material y quiere ser responsable de él, otro quiere llevar el diario de la pintura, otros se contentan con ayudar o hacer bocetos en el papel. Hay incluso uno que está dispuesto a recuperar el material y llevarlo al grupo. Todas estas ocupaciones no deben ser desvalorizadas, los chicos deben saber que les llegará su turno.

Chicos duplicando. Fueron tan numerosos como los pinceles desaparecidos, por lo que tenían que esperar a prestárselos equitativamente. Antes, el papel y el cartón desaparecían en este hogar; ahora se puede confiar en todos los chicos. (Sería necesario también lograr dar recursos a los que tienen más talento para [así] dirigir un grupo [de nivel] más bajo en pintura).

Los niños que trabajan pierden en seguida la costumbre de criticar de forma grosera y con burlas. Se puede extraer de la diferencia una gran cantidad de cosas útiles, tal como [se hace] de la vida de los que no tienen éxito de forma brillante. Reconociendo una cierta analogía, no con el objetivo perseguido, sino con el que llega por casualidad, el tesoro formal de todos se enriqueció. El niño adquiere un sentido crítico, pero no llega a ser intolerante hacia sus propias tentativas y las de los otros.

Los ejercicios rítmicos: una energía que reúne.

Como se me pregunta a menudo sobre el sentido de los ejercicios rítmicos, voy a dar los motivos por separado. Son un resultado secundario, tienen por principio conferir ligereza y flexibilidad a la mano y a todo el cuerpo del pintor. Es un medio de transformar una horda en un grupo de trabajo dispuesto para darse a una causa en lugar de que sus miembros se molesten mutuamente, ver cómo se destruyen sus trabajos. Y además los ejercicios sacan al niño de su costumbre de pensar y de ver (veremos muy pronto en qué punto es necesario) y le colocan ante una tarea que puede acometer con placer e imaginación, con una extrema precisión por añadidura. El hecho de acabar una tarea le da satisfacción, la atención que necesita para hacerlo le vuelve apto para abrirse a impresiones más complejas. ¿Necesita que sea una impresión auditiva? No. Es suficiente que sea sencillo, claro, es necesario que sea variable. Gracias a esta tarea inusual los niños

tienen además el mismo punto de partida, la armonía no sólo les vuelve alegres, les hace vibrar al unísono.

9- Motivos y ejercicios.

Los niños deberían adquirir la noción de las proporciones. En esta perspectiva yo les pedí dibujar un edificio con varios pisos, una villa, una granja y una cabaña. Animales. Una pista que se completó aquí para hacer un gallo. Se dibujó una línea según el humor, la casualidad, el ritmo y el movimiento, los niños entreveían algo y completaban la línea siguiendo esta visión.

Desarrollar animales a partir de oposiciones, por ejemplo un animal redondo y otro anguloso: cerdo y cabra, un animal grande y uno pequeño: elefante y ratón, un animal espinoso y otro suave: erizo y conejo.

Tema: el desierto, una caravana (...), postales de la naturaleza. Un alumno tuvo que luchar con dolor para seguir, hablaba mal y al principio no sabía ni incluso dibujar buenas personas filiformes contentándose con dejar manchas; ahora dibuja el espacio. Algunos ejemplos de ilustración de un capítulo sobre los niños de las cavernas que les había resumido brevemente. La persecución, las caídas de la piedra y la caverna.

Insisto en que todos los objetos que he enumerado se encuentran en la hoja, o solamente los que he dicho dos veces: el "nunca" por parte de un niño a quien no le gusta dibujar, con el cual conseguí, de repente, establecer contacto porque le hice un vestido de mariposa que estaba muy bien conseguido y del que estuvo muy satisfecho. Esa era sin duda la razón por la cual precisamente tuvo ganas de repente de dibujar.

10 - Y para terminar: Cómo nosotros los adultos, debemos ir al reencuentro de los niños y su creatividad.

Si nosotros queremos encontrar placer y provecho mirando los dibujos de niños, debemos primero callar nuestros deseos y nuestras exigencias en materia de forma y de contenido, y esperar abiertos lo que nos presentan.

Nuestras exigencias corresponden en gran parte a ideas falsas sobre el niño y lo que es capaz de comunicar. Surgen de nuestras preferencias y prejuicios en relación a valores estéticos más o menos elevados; en casa de sus padres es la ambición o una cierta vanidad, o miedo durante las fases más difíciles de la evolución del niño –fases que ellos consideran como definitivas o que en su miedo se retraen prematuramente–.

¿Por qué los adultos quieren que el niño, sobre todo y tan rápido, se les parezcan?

¿Estamos tan felices y satisfechos de lo que somos?

La infancia no es (o no solamente) el estadio preliminar, inacabado e inutilizable del adulto. (Rathenau parece haberlo formulado muy bien de la siguiente manera: El *Allegro* no es la finalidad del *Adagio* y el *Final* no es la finalidad de la Obertura. Se suceden por su propia belleza).

Las exigencias de los adultos, incluso cuando son legítimas, forman parte de otras esferas donde se expresan, por ejemplo la limpieza, la exactitud, la capacidad para reproducir un contenido que tiene que ver con la geometría, el dibujo ornamental, el dibujo de moda, la ilustración, pero ciertamente no, en principio, con el dibujo creativo.

Al imponer a los niños –que desarrollan, por otra parte, sus habilidades de una forma muy desigual– el camino que deben de tomar, les cortamos sus potenciales creativos y nos privamos de la posibilidad de comprender la naturaleza de esos potenciales (Makarova, 2000, pp.113-115).

(Egon Redlich, escribió en su diario, [citado en Makarova, 1998]:

17 de julio de 1943. Sabbath. Una exposición de los trabajos de los niños.

Interesante, muy interesante. Todos los problemas de Terezín encuentran su reflejo en los dibujos de los niños (literas de tres pisos repetidas varias veces, la imagen de un " hombre del gueto"; problemas sexuales revelados en los dibujos de una niña de catorce años de edad) Además, las imágenes en las que los niños expresan sus sueños: un kibutz, bellos apartamentos, un avión, un tren... [p.108])

15.23. EDITH KRAMER, ARTETERAPEUTA

El siguiente texto es la descripción que la propia Edith Kramer subió a su página WEB sobre su práctica arteterapéutica (Kramer, [s.f.]).

Como arteterapeuta

Yo me percibo como una especialista que combina las cualidades generales de ser una artista competente con competencias especializadas en el campo de la psicoterapia y la educación.

El marco teórico de mi comprensión de la psicología del niño se basa en su mayor parte en el pensamiento psicoanalítico freudiano. El énfasis, sin embargo, se halla en la idea del arte como terapia en lugar de en la psicoterapia que utiliza el arte como una herramienta. Mi medio terapéutico es tan antiguo como la humanidad.

Desde que la sociedad humana ha existido las artes han ayudado al hombre a reconciliar el eterno conflicto entre los impulsos instintivos personales y las exigencias de la sociedad. Por lo tanto, todo arte es terapéutico en el sentido más amplio de la palabra. El artista que utiliza la psicología moderna en el campo del arte tiene que adaptar sus métodos al medio de manera que el valor terapéutico del

arte se vea reforzado por la introducción del pensamiento terapéutico, no destruido o debilitado por la introducción de los conceptos y métodos que podrían ser incompatibles con las leyes internas de la creación artística.

No siempre es fácil para la arteterapeuta conciliar el abordaje de terapeuta con su función como artista y docente. En su función como una maestra que introduce a los niños o adultos con trastornos en los reinos del arte tiene que estar dispuesta a aceptar las limitaciones de las personas a su cuidado. Tiene que estar interesada en el progreso en cualquier nivel. Tiene que ser lo suficientemente flexible como para aceptar y comprender una diversidad de estilos y para encontrar formas de ayudar a cada persona de acuerdo a sus necesidades individuales.

Como terapeuta tiene que aceptar las feas manifestaciones de los impulsos sexuales y agresivos al natural, junto a los resultados de confusiones y una sublimación incompleta. Pero esta actitud de aceptación, que es esencial en todos los tratamientos, no debe ensombrear la capacidad del artista para la discriminación. El profesor tiene que preservar su integridad genuina, entre bloques y limitaciones, retrocesos y avances, el pretexto superficial y la comunicación genuina.

Aunque mi enfoque terapéutico incluye el conocimiento de los procesos psíquicos que pudieran permanecer inconscientes, las maniobras terapéuticas que soy apta para emplear rara vez incluyen descubrir material inconsciente o la interpretación del significado inconsciente.

La terapia artística se concibe principalmente como un medio para apoyar el ego. Se aprovecha el poder del arte para la tarea de fomentar una organización psíquica que sea lo suficientemente resistente como para funcionar bajo presión, sin roturas ni la necesidad de recurrir a medidas defensivas sofocantes. Así concebida, la terapia del arte constituye un elemento del ambiente terapéutico que complementa o apoya la psicoterapia, pero no lo sustituye.

Mientras que los terapeutas artísticos animan la forma y contenido poco convencionales en el arte de sus pacientes, también tienen la intención de fomentar el discurso artístico.

Las palabras pronunciadas en la psicoterapia, y el juego y la charla en la terapia clínica son típicamente sin forma y fluidos. El contenido más que la forma es esencial. En arteterapia la forma y el contenido son igualmente importantes, y el orden y la estructura con las que la creación artística funda experiencia constituyen una poderosa ayuda para solucionar y dominar la experiencia. Citar a Susan Langer sobre el arte (1962): "La función principal del arte es objetivar la experiencia de tal modo que podamos contemplar y entenderla". (p.90)

15.24. FINAL DE “EL ENCUENTRO” DE MILAN KUNDERA (2009)

[...] No obstante, esa memoria muy particular, incriminadora, presta siempre a un rápido castigo, no tenía nada en común con la que tan apasionadamente defendían aquellos judíos de Terezín, a quienes les importaba un pepino la inmortalidad de sus torturadores y hacían todo lo posible para conservar en la memoria a Mahler y a Schönberg.

Un día, hablando de este asunto, le pregunté a un amigo: «... ¿conoces *Un superviviente de Varsovia*?». «¿Un superviviente? ¿Cuál?» No sabía de qué le hablaba. Sin embargo, *Un superviviente de Varsovia* (*Ein Überlebender aus Warschau*), un oratorio de Arnold Schönberg, es el mayor monumento que la música haya dedicado al Holocausto. Toda la esencia existencial del drama de los judíos del siglo XX está concentrada en él. En toda su espantosa grandeza. En toda su horrenda belleza. Luchamos para que no se olvide a los asesinos. Pero hemos olvidado a Schönberg (Kundera, 2009, pp.181-183).

15.25. UN SOBREVIVIENTE DE VARSOVIA op.46 (LETRA PARA LA CANCIÓN PRIMERA)

Arnold Schönberg escapó de las atrocidades del Holocausto emigrando a los Estados Unidos de América. El antisemitismo creciente con el que hubo de convivir le llevó a tomar conciencia de su judaísmo. En 1923 escribió a Wassily Kandinsky: «Pero, ¿para qué es el antisemitismo sino para dirigir actos de violencia?» (Kopplin, [s.f.], párr.2).

Ya sabemos, por los acontecimientos posteriores, de lo profético de esta frase. También conocemos lo acontecido en el Gueto de Varsovia, en donde fueron encerrados 500.000 judíos; la gran mayoría de ellos, los que habían sobrevivido en el encierro al hambre y las enfermedades, fueron trasladados al campo de exterminio de Treblinka (Polonia) y un pequeño número logró huir a las montañas boscosas del sur de Polonia en donde vivieron bajo tierra durante la duración de la guerra, antes de que el gueto fuera arrasado en mayo de 1943 tras la rebelión armada que en él se produjo.

«Schoenberg estaba profundamente conmovido» –cuenta David Kopplin (s.f.) «por una historia que había escuchado –de los sobrevivientes reales de la purga de los judíos polacos– sobre un grupo de prisioneros que comenzó a cantar el "Shema Yisroel", una oración tradicional judía, mientras estaban siendo guiados hacia el campo de exterminio. Schoenberg comenzó su propia dramatización de la historia, un sobreviviente de Varsovia, en 1947» (párr. 4).

Sobre su obra, el autor explicaba que no le interesaba la veracidad histórica cuanto potenciar las imágenes de lo sucedido y la memoria, escribiendo que ésta:

Es al principio una advertencia a todos los judíos, no olvidar nunca lo que se nos ha hecho... No debemos olvidar esto ... El milagro de [la historia] es, para mí, que todas estas personas que podrían haber olvidado desde hace años, que son judíos, de pronto frente a la muerte, recuerdan lo que son. [...] No debemos olvidar esto, incluso si tales cosas no se han hecho en la forma en que describo en el Sobreviviente. Esto no tiene importancia. Lo más importante es que lo vi en mi imaginación. (Kopplin [s.f.], párr.8)

Recomendamos escuchar la versión de obra de Schoenberg (2007) interpretada por la Bamberger Symphoniker, dirigida por Horst Stein, y narrada por el barítono Hermann Prey. Bomart de la “Music Publications and Belmont Music Publications”.

15.26. LOGOTERAPIA

Nada hay concebible que pueda condicionar al hombre de tal forma, que le prive de la
más mínima libertad.
Viktor Frankl

La experiencia concentracionaria de Viktor Frankl (1905-1997) le llevó al convencimiento de que el hombre sólo puede vivir si tiene o encuentra un sentido para su existencia, incluso en la peor de las situaciones –como el estar en los campos o fuera de ellos como sobrevivientes– (Frankl, 1989).

¿Podemos imaginar la angustiosa sensación experimentada por todas aquellas personas al perder la vida hasta entonces conocida por su condición de judíos: familia, casas, viajes, trabajos, salidas con los amigos, etc. y tener que reinterpretar la nueva realidad creada para ellos –la peor posible, indecible e inimaginable–. (En Liberman (2012) podemos leer lo que escribió el músico judío Arnold Schönberg a Kandinsky tras experimentar traumáticamente el rechazo de sus compatriotas cuando en 1921, en Mattsee, cerca de Salzburgo, se le negó alojamiento por su condición de judío:

Por fin he aprendido la lección que forzosamente me han enseñado este año y que nunca olvidaré. No soy un alemán ni un europeo, de hecho a duras penas soy un ser humano (al menos los europeos prefieren al peor de los de su raza antes que a mí), sino que soy un judío [Arnold Schönberg o la disonancia del dolor judío, (s.f.), comentario]).

Todo lo que había sido consistente en aquellos seres –les había dado forma, identidad– se esfumó en el aire –todo lo sólido se desvanece en el aire, dijo Marx en 1848–, y debieron experimentar el más crudo desencantamiento del mundo –en términos de Weber, 1919–: las numerosas posibilidades de mejora y desarrollo científico, filosófico, médico, artístico, el valor que como sujetos habían adquirido, las nuevas ideologías humanistas que buscaban el modo de cuidar a los seres humanos, los pluralismos reconocidos, las minorías que

empezaban a dejar de ser excluidas... todo lo que la modernidad les había ofrecido, se suprimió por deseo del nacionalsocialismo. Los judíos de mediados del siglo XX fueron las primeras víctimas de la ambivalencia de la modernidad. Debieron sufrir su otro lado, desconocido hasta entonces, pero que era parte de ella desde su misma gestación: la disolución del sujeto, el antihumanismo, el totalitarismo y el fascismo.

La logoterapia (*logo*, palabra, *therapeía*, cada una de las técnicas específicas de tratamiento enseñadas por la terapéutica) es una escuela psicoterapéutica creada tras la experiencia personal del Holocausto de Viktor Frankl, psiquiatra austriaco, quien no sólo sobrevivió a tres campos de concentración, entre ellos Theresienstadt, sino que lo hizo al peor de todos, a Auschwitz.

La llamada “Tercera Escuela Viena de Psicoterapia” la constituye el grupo al que Adler (1870-1937) –médico austriaco, psicoterapeuta y fundador de la escuela de la psicología individual– obligó a separarse de su Escuela en 1927, formado por Allers, Schwarz, Frankl y otros.

Ésta aúna filosofía, ciencia, antropología y espiritualidad para explicar qué es lo que hace que alguien que ha padecido lo peor de la condición humana, pueda seguir deseando pertenecer a ella y además, hacerlo creativamente para mejorar su paso por la vida.

15.26.1. PRESUPUESTOS FILOSÓFICOS

Como sintetiza Prats Mora (2001), Frankl solapa para la creación de la Logoterapia dos corrientes filosóficas: la fenomenológica y la existencial.

La Filosofía de la Existencia (corriente surgida en Europa durante las décadas de 1920 y 1930 que redescubrió a Kierkegaard (1813-1855) que reaccionaba contra el racionalismo del sistema filosófico de Hegel (1770-1831). Los principales filósofos de la existencia son Gabriel Marcel (1889-1973), Karl Jaspers (1883-1969), Martin Heidegger (1889-1976) y Jean-Paul Sartre (1905-1980); su punto de procedencia común es, como hemos dicho, la filosofía de Kierkegaard, pero difieren entre sí en cuanto a objetivos y métodos. La reflexión de Heidegger del hombre como ser-en-el-mundo, *in-der-Welt-Sein*, es una característica primordial de la filosofía de la existencia de indudable importancia para la psicoterapia que busca restablecer la relación no neurótica –esto es, la del hombre que sólo se interesa por sí mismo– con el mundo) destaca el sentido de la existencia humana, la libertad de elección y la singularidad de cada individuo. Su Análisis Existencial (o Logoterapia) según Prats Mora (2001):

Constituye una elucidación o esclarecimiento (o como dice E. Lukas una “confrontación del paciente con valores”) porque no existe un análisis o una síntesis de la existencia. Frankl lo ha explicado mediante la metáfora de la alfombra: del mismo modo que al desenrollarla, desvela ésta su motivo

inconfundible, así en el transcurso de la propia biografía se hace patente la esencia de la persona. (p.17)

La Fenomenología (la filosofía que estudia el mundo en tanto manifestación) entiende, al igual que la existencial, que no hay separación que no pueda salvarse entre sujeto-objeto «porque la conciencia del sujeto está vertida (intencionalidad) al mundo de los objetos (la conciencia siempre es “conciencia-de” algo que no es ella misma) que, por su parte, no son ajenos al sujeto sino que se presentan a su conciencia (fenómenos)» (Prats Mora, 2001, p.18).

15.26.2. PRESUPUESTOS ANTROPOLÓGICOS

Frankl considera que el ser humano no reacciona, sino que responde, puesto que es un ser abierto al mundo, intencional y receptivo, es un ser facultativo y no fáctico —rasgo suyo esencial es «permanecer perennemente abierto y problemático para sí mismo...» (Prats Mora, 2001, p.18)–.

Para el psiquiatra, la motivación básica de toda vida humana es su orientación hacia el sentido y los valores, resultado de su radical motivación de autotrascendencia.

Es en 1949 cuando Frankl genera el concepto de Voluntad de sentido, la tesis fundamental de la logoterapia, que se caracteriza por ser transubjetivo (por tanto se descubre), es *ad personam* y *ad situationem* (cada uno debe descubrir el sentido de su vida; es *hic et nunc* (lo que una situación concreta significa para una persona concreta); y, es el producto de las respuestas que el hombre da a las cuestiones que la vida le plantea. Todo vacío existencial «supone una vuelta o reflexión excesiva sobre sí mismo como consecuencia de la frustración de la motivación básica de sentido» (Prats Mora, 2001, p.18).

La antropología es fundamental en esta escuela, pues se trata de una antropología aplicada, se va al caso particular de la persona a la que se trata y se ve qué es lo que le pasa a ella en su totalidad, incluyendo su parte espiritual.

Esta inclusión ofrece una visión del ser humano distinta a la que la mayoría de las teorías psicológicas ofrecen. La logoterapia aporta a la Psicología actual la idea de una persona integral a la que se atiende como ser bio-psico-socio-espiritual. Esto es lo que se denomina idea antropológica de persona.

La reflexión que Frankl llevó a cabo ante las respuestas que la experiencia vivida en los campos de concentración nazis generaron tanto en él como en aquellos con los que se encontró, dio como resultado que organizase la Logoterapia según los siguientes temas o categorías (Montaño Moreno, Knudson Ospina, & Giraldo Arias, 2000):

- La responsabilidad: «capacidad que tiene el individuo de hacer frente a las consecuencias de los propios actos y encontrar un significado a la situación generada por la elección hecha» (p.34);

- libertad: «posibilidad para elegir algo o tomar una posición con respecto a algo» (p. 34). Ante la pregunta inevitable de «por qué a mí, lo importante es dar una respuesta» (p.34);
- los valores:

Herramientas contundentes para dar significados profundos a las experiencias relevantes en la vida del hombre. Existen tres categorías. Los valores de creación o las actividades que el ser humano hace como ofrendas para el mundo; se incluye aquí el trabajo, las ocupaciones diarias. Los valores de experiencia tienen que ver con la belleza, el amor, la búsqueda de la verdad a través de la experiencia religiosa, en los libros, en el arte. Finalmente, los valores de actitud son los que se ponen de manifiesto ante las vivencias de situaciones dolorosas e inevitables (p. 34);
- transitoriedad de la vida: la muerte es el límite de la vida, por tanto, si se es consciente de su finitud, el hombre se hace responsable de ésta
- voluntad de sentido: fuerza primaria que nos mueve y da sentido a nuestra vida;
- sufrimiento: se entiende como oportunidad para crecer, madurar.

Así pues, según Montaña Moreno, Knudson Ospina y Giraldo Arias (2000) y en palabras de las logoterapeutas Montaña Moreno, Knudson Ospina y Giraldo Arias esta orientación terapéutica basa su quehacer en tres principios fundamentales, de los cuales, el primero postula que la vida tiene sentido bajo cualquier circunstancia, el segundo argumenta que el hombre es dueño de su voluntad de sentido y se siente frustrado o vacío cuando deja de ejercerla y, finalmente, el tercero postula que las personas son libres, dentro de sus limitaciones obvias, para consumir el sentido de su existencia. «Efectivamente, para la Logoterapia, la búsqueda de sentido es la esencia misma de la vida; cuando se reprime esta búsqueda, se abre un abismo de vacío existencial, pero si, por el contrario, se inicia una búsqueda sincera y comprometida, es posible acceder a una existencia realmente significativa, plena de sentido» (Montaña Moreno et al., 2000, p.33).

Ese sentido es el que buscó Friedl y encontró en Theresienstadt a través del arte. El que ayudó a encontrar a los niños por él. El arte es trascendente, y la propuesta fundamental de la logoterapia es la de autotranscenderse (el vértice de la pirámide de Maslow), por tanto el arte es un buen recurso para ayudarnos a alcanzarlo. La autotranscendencia solo puede ser considerada desde una dimensión espiritual del ser; en ella se da cabida a lo inevitable humano: el sufrimiento y la muerte, aspectos existenciales de nuestra naturaleza, a los que se les puede dar sentido. El arte, en tanto creación, es un trabajo constante de elegir libremente, actuar según la decisión tomada y responsabilizarse de ella. Esa parte metafórica que posee respecto a la existencia humana, conocida por los y las arteterapeutas, acerca las categorías de

la logoterapia y sus objetivos terapéuticos al arteterapia, bien sea entendido el uso del arte como terapia o en terapia.

Cerremos este anexo señalando que para encontrar el sentido de la existencia, aunque sea de un modo frágil y, como todo lo humano, transitorio, es necesario que se haga sobre la identidad personal –Friedl trabajó intensamente para devolverles y mantener a los niños la que los nazis les había arrebatado–. Y para que ésta pueda ser construida por el individuo es imprescindible la memoria. Sin memoria no hay posibilidad de preguntar por el sentido, de ahí la importancia de los trabajos que Dicker-Brandeis llevó a cabo para mantener los recuerdos de sus alumnos de los tiempos vividos en libertad. De ahí la importancia de mantener vivo su recuerdo.

15.27. LA MARIPOSA

La mariposa

La última, precisamente la última.

De un amarillo tan brillante.

Quizás si las lágrimas del sol

Tocaran la piedra blanca...

Tan, tan amarilla

Volaba, se movía ligeramente hacia lo alto.

Se fue, seguramente quería dar al mundo

un beso de despedida.

Hace siete semanas que vivo aquí

encerrado en este gueto

Pero he encontrado a mi gente aquí,

me llaman las florecillas

y la blanca rama del castaño del patio.

No he visto más mariposas.

Aquella fue la última

Las mariposas no viven aquí,

en el gueto.

Pavel Friedmann, 7.1.1921 – 29.9.1944

(Volavková, 2000, p.7)

15.28. EL PSIQUISMO CREADOR

Héctor Fiorini es un médico psiquiatra (psicoanalista) argentino que desde los años 90 del siglo XX se ha dedicado a comprender el lugar de las capacidades creadoras en nuestro psiquismo –conjunto de caracteres y funciones psíquicas de un individuo o estructura mental propia de cada individuo, conjunto de características inherentes a la persona–: el empuje de las mismas, los conflictos y placeres que nos generan, sus desafíos, y enorme atracción que ejercen sobre nosotros; estudio que presentó en forma de libro en 1995 bajo el título del «Psiquismo creador» (Fiorini, 1995) y que ha ampliado en el año 2006, al que ha añadido el subtítulo «Teoría y clínica de procesos terciarios» (Fiorini, 2006).

Tomando en especial consideración a poetas, artistas plásticos, filósofos, narradores y científicos, aborda el análisis de la creatividad –y sus procesos creadores– propia de la condición humana, la cual, considera Fiorini, configura un sistema –el psiquismo creador– dentro del psiquismo.

Desde el psiquismo creador organiza la teoría, la técnica y la clínica psicoanalíticas en un psicoanálisis abierto,

(Denominamos abierto a un desarrollo de la teoría y de la práctica clínica del Psicoanálisis (es decir a muchas innovaciones introducidas en su técnica después de la época de Freud) que tiene como eje organizador central la concepción de los procesos terapéuticos como trabajo activador sistemático de las capacidades creadoras del paciente y del analista. [Fiorini 2007, párr.1])

pues entiende que tanto en el núcleo de numerosas crisis y ansiedades como en los cambios propios de la evolución personal, se halla un trabajo inconsciente del sistema al que hay que desvelar para favorecer la vida del paciente adentrándose en el espacio de lo posible.

Lo interesante de esta teoría para aquellos que trabajamos como terapeutas artísticos reside en que Fiorini considera que «la activación de un sistema creador en el psiquismo será la que trabaje en el terreno de aquellas capturas [las patológicas, neuróticas propia de la clínica que se basa en la patología], movilice sus objetos arcaicos y los haga entrar en nuevas tramas de sentido» (Fiorini, 1995, p.20).

15.29. LA ZONA INTERMEDIA DE EXPERIENCIA

Aquí se da por supuesto que la tarea de aceptación de la realidad nunca queda terminada, que ningún ser humano se encuentra libre de la tensión de vincular la realidad interna con la exterior, y que el alivio de esta tensión lo proporciona una zona intermedia de experiencia que no es objeto de ataques (las artes, la religión, etc.).

Dicha zona es una continuación directa de la zona de juego del niño pequeño. [...]

Se trata de una zona que no es objeto de desafío alguno, porque no se le presentan exigencias.

D. Winnicott. Objetos y fenómenos transicionales.

Donald Winnicott (1896-1971), pediatra y psicoanalista británico, es uno de esos autores básicos en el estudio del arteterapia debido a su importante aportación al campo de la teoría de las relaciones objetales, cuyo libro «Realidad y juego» se halla en toda bibliografía básica de esta disciplina por su aportación de lo que él llamó zona intermedia, la cual, «no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora» (Winnicott, 1982, p.32). Es por esta localización de la creación y las artes en la zona intermedia de experiencia que es tan querida para los terapeutas artísticos.

Winnicott, pues, afirma la existencia de una zona intermedia de experiencia entre la realidad interior y la realidad exterior –lo que Freud denominaba el principio de placer y el principio de realidad– en la cual se dan los objetos y fenómenos transicionales y que es una continuación en el adulto de la zona de juego del niño.

Pero ¿dónde ubica el autor su origen?

Analizando la secuencia de fenómenos que van desde la succión del pulgar hasta el juego con un osito (por ejemplo), deduce que entre ambos se dan los objetos y fenómenos transicionales dentro del campo de la ilusión (ilusión no es equivalente de fantasía). Unos y otros se producen desde los 4 o 6 meses, hasta los 8 y 12 meses.

Los objetos transicionales son aquellos que no forman parte del cuerpo del niño pero que él todavía no reconoce como independientes a él. Así un niño pequeño se trasladará de un lado a otro con una mantita, por ejemplo, apretándola contra él, y convirtiéndola en indispensable para entrar en el sueño o para quedarse solo. Cuando el objeto ha sido cedido, respetado por los padres y después abandonado, otro objeto transicional ocupará su espacio hasta que lo vaya llenando el campo cultural.

Existe la posibilidad de que no exista un objeto transicional y sí fenómenos –actividades– que cumplen la misma función. Estos son los fenómenos transicionales y poseen las mismas características de los objetos transicionales.

Así pues, este espacio intermedio ni es el exterior objetivo (la madre, por ejemplo), ni el espacio interno subjetivo (la representación interna, pongamos por caso, de la madre). Entre ambos se halla un tercero, ocupado por los objetos y fenómenos transicionales, reales, pero que al mismo tiempo representan a la madre ausente.

La importancia del objeto transicional es que posibilita la separación de la madre, de sus cuidados (el destete) y que con el juego a través de los objetos y fenómenos transicionales, el niño va estableciendo lo que son o serán sus relaciones con los demás seres humanos empezando por sus seres más cercanos.

La fundación de esta zona intermedia deriva de que, con la separación del yo y el no-yo, se establece un espacio potencial entre el bebé y la madre; un espacio

virtual de "separación" que el bebé puede llenar con objetos signos de la unión, y que en primera instancia será el objeto transicional o primera posesión no-yo. Paradójicamente, se trata de una separación que no es tal, siempre que el sujeto pueda emplear signos de la unión. Ello posibilita tramitar la "ruptura" de la fusión, el acotamiento de la omnipotencia y las heridas narcisistas de ahí derivadas. Esta es la paradoja que el objeto transicional encarna y que, si pudiese, el bebé expresaría diciendo: "Este objeto es parte de la realidad externa y yo lo creé" (Winnicott, 1989a, 74). En este sentido, la principal tarea de la madre es tolerar y no intentar resolver la paradoja, lo cual implica no presentar exigencias unilaterales. (Dozza de Mendoça, 2013, p.81)

Es desde aquí, desde esta zona intermedia de, espacio potencial que separa y une al bebé con su madre y que se basa en la confianza, donde Winnicott ubica la zona de juego, la cual se caracteriza porque se producen diversas interacciones, la ilusión está permitida, acotada y no anulada por el principio de realidad.

Esta posibilidad de superponer dos zonas de juegos marca el acceso a la intersubjetividad, a la posibilidad de compartir experiencias subjetivas en el ámbito de un marco cultural.

Si un adulto nos exige nuestra aceptación de la objetividad de sus fenómenos subjetivos, discernimos o diagnosticamos locura. Pero si se las arregla para disfrutar de su zona intermedia sin presentar exigencias, podemos reconocer nuestras correspondientes zonas intermedias y nos complacemos en encontrar cierta medida de superposición. (Winnicott, 1971b, 31)

Si se acepta la paradoja, esta zona de juego compartido "se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora". (Dozza de Mendoça, 2013, p. 82)

El alcance del juego, entonces, es enorme, porque cuando dos personas –o un grupo– comparten una misma zona transicional, una de las tres amenazas nombradas por Freud en «El malestar en la cultura» (1930), la del sufrimiento del individuo en su relación con sus semejantes, desaparece o sirve de ayuda: cuando se comparte un quehacer artístico, un gusto por una de las manifestaciones del arte o una religión, por ejemplo, las personas se agrupan y se sienten menos solas.

Para terminar señalar que aún siendo ésta la zona intermedia, la transicional, la más importante en Winnicott (1991) no es la única; también se refirió a otras dos: la intermedia entre locura y normalidad –aquellas personas que no pueden ser descritas ni dentro de la

normalidad ni en la locura–, y la intermedia entre la normalidad y las conductas delictivas –preocupándose de las raíces de la mala conducta que abarca esta área intermedia–.

15.30. BIOGRAFÍAS DE TINA BLAU (1845-1916), ELENA LUKSCH-MAKOWSKY (1878-1967), BRONCIA KOLLER (1863-1934), ILSE CONRAT (1848-1938), HELENE FUNKE (1869-1957), LILLY STEINER (1884-1961), Y TERESA RIES (1874-1956) (JOHNSON, 2012)

15.30.1. TINA BLAU (1845-1916)

«Si realmente quieres convertirte en un artista, tienes que aprender a superar los problemas», escribió Simon Blau en 1861 a su hija Tina, de dieciséis años de edad, que estaba de viaje de estudios en Transilvania (Ben-Eli, 2009a, párr.1); así hizo. Esta mujer de férrea confianza en su valía, escribió en una carta de 1900 a Auguste Schaeffer, amigo y maestro:

Si yo no fuera una mujer, mis obras serían vistas no solo como independientes, sino también adelantadas a su tiempo en Viena, tal y como lo eran en París y Múnich. Soy valorada por mis colegas, pero sin embargo, lo que cuenta realmente para mí es cuando soy tratada como una igual, honrada e incluida porque, debido al valor de mi trabajo, siempre me he quedado fuera». (Johnson, 2012: posición 1169)

Tina Regina-Leopoldine Blau introdujo la pintura impresionista en Viena y fue la única artista –judía– de su generación reconocida profesionalmente. Su obra fue adquirida por el emperador y mostró su obra en Viena y Alemania.

Su padre, dentista vinculado al ejército austriaco, apoyó incondicionalmente a su hija realizando en ella su propio sueño personal.

Entre 1860 y 1865, ante la imposibilidad como mujer de estudiar en centros públicos de arte, estudió privadamente con diferentes profesores.

Con la ayuda económica y emocional de su padre, expuso por vez primera en 1867, con 22 años de edad, en la *Österreichischen Kunstverein*, Asociación austriaca de arte, siendo su obra bien recibida, aunque no consiguió exponer individualmente hasta 1890.

Al viajar a Múnich en 1869 conoció las pinturas de la Escuela de Barbizon (movimiento romántico que tendía al realismo [1830-1870] liderado por Camille Corot [1796-1875] y Jean-François Millet [1814-1875], tomando su nombre del pueblo francés de Barbizon, en el que vivieron numerosos artistas del movimiento), que influiría en su trabajo posterior. Viajó por Italia, los Países Bajos y Francia. A principios de 1870 se asoció con los pintores paisajistas austriacos, la *Stimmungsimpressionismus*, Estados de ánimo impresionistas, generando obras diferentes a las de los impresionistas franceses: diferentes colores y paisajes simples. Tras pasar los veranos de 1873 y 1874 en la colonia de artistas húngaros en Szolnok (el pintor

austriaco August von Pettenkofen inició en 1851 visitas a Szolnok, y con ello comenzó el primer periodo de la escuela de arte de esta población húngara. La escuela se caracterizaba por un estilo libre de convenciones y lleno de emociones en paisajes con llanuras polvorientas, que se llenaron de colorido [Szolnok Artist's Colony, (s.f.)], al volver a Viena en 1875, habiendo ya expuesto en la Exposición Universal de Viena (1873) y haber vendido regularmente sus obras, se encontró con el pintor Emil Jakob Schindler (1842-1892), con quien viajó por Hungría y Holanda y compartió estudio hasta 1879. Emil Jakob Schindler fue un paisajista que adquirió reconocimiento público suficiente a partir de 1881, como para, tras haberse casado a inicios de 1879 con la cantante Anna Sophie Bergen (1857-1938) - embarazada de tres meses, de una niña que se llamaría Alma y sería conocida por el apellido de su primer esposo, Mahler— pudiera llevar una vida suficientemente cómoda como para poder crear una colonia de artistas y convertirse en uno de los pintores más importantes del Imperio Al separarse de Schindler abrió un taller en el distrito del Prater de Viena, en donde realizó sus pinturas más conocidas precisamente sobre su parque.

En 1882 presentó el cuadro «Primavera en el Prater» en el prestigioso Salón *Kunsterlhaus*, organizado por la Sociedad de Artistas de Austria, que la seleccionó no sin reservas porque se salía de los estándares del arte académico. Esta obra es considerada la primera obra impresionista austriaca y fue comprada por el Belvedere. Blau en la carta del inicio se quejaba de que no recibía encargo por ser mujer, a pesar de este reconocimiento del museo.

En este mismo año, cuando el ministro francés de cultura Antonin Proust, visitó Viena y vio su trabajo, animó a Blau a que presentase una pintura al Salón de París, cosa que hizo y por la que ganó una mención de honor.

En 1884 Blau volvió a Múnich, se convirtió al protestantismo y se casó con el pintor Heinrich Lang. Para entonces sus obras se habían presentado en las Exposiciones Mundiales de Amberes en 1885 y de París en 1889. Además, comenzó a trabajar en el *Damenakademie des Muenchner Künstlerinnenvereins*, Academia de la asociación de artistas de Munich, exclusivamente para mujeres, donde impartió clases de naturaleza muerta y paisaje.

En los veranos siguió viajando, sobre todo a Francia, norte de Alemania y Dinamarca.

Ya en 1890 presentó su primera exposición individual en la Asociación de Arte de Múnich, *Munich Kunstverein*, con alrededor de 60 obras entre pinturas y dibujos, y contribuyó al amplio reconocimiento de su trabajo.

Realizó más de 200 obras, en su mayoría paisajes de Hungría, Italia, los Países Bajos, Alemania y Francia, pero su principal interés se centró en sus escenas de Austria, principalmente del Prater, donde tenía su estudio. Continuó enseñando en la Academia hasta 1915, el año antes de que muriera.

La biografía de Tina Blau es un buen ejemplo de cómo una artista moderna ha sido omitida de la historia artística austriaca al no pertenecer a las asociaciones centro de estudio de ese periodo, *Secession, Künstlerhaus y Hagenbund* –a las que no podía pertenecer exclusivamente por ser mujer– y haber sido borrada del espacio público a través del antisemitismo de finales de 1930.

Durante años se la consideró no como una innovadora y creadora, sino como estudiante del maestro Emil Jakob Schindler, su pareja y compañero artista, considerando la crítica que era una seguidora del pintor, y no creadora con la misma capacidad que su compañero para pintar y tener una carrera exitosa tal que le permitió ser independiente económicamente desde su inicio –lo cual, por otro lado, causó verdadera envidia a sus compañeros pintores y a algún profesor suyo (Johnson, 2012)–. Ella siempre negó haber sido una estudiante suya y lo dejó escrito en su autobiografía del 1900; el pensamiento de la época consideraba que una mujer no podía ser artista sin la dirección de un hombre. «Por ejemplo, el crítico de arte Arthur Roessler, mientras que elogia el talento de Blau, sin embargo mantenía que sus pinturas eran sólo un ejemplo de que se una "mujer no tiene su propio arte» (Ben-Eli, 2009a, párr.5).

Blau poseía «todas las características de una artista que se hubiera sido celebrada por una generación más joven de artistas (los secesionistas) en su ciudad natal de Viena. Ella era estilísticamente innovadora, tuvo un enfrentamiento con la Künstlerhaus local por ser demasiado progresista, y logró un éxito temprano en suelo extranjero» (Johnson, 2012: posición 692).

Tras su muerte en 1916 hubo numerosas celebraciones por su vida, se le dio nombre a una calle en Viena, y en 1933 se realizó una retrospectiva en el *Volksgarten*, Jardín del pueblo, pero tras la anexión de 1938 a la Alemania Nazi, la calle fue retirada, los cuadros quitados de las galerías y su nombre borrado literalmente de la historia del arte austriaco por su condición de judía.

Su primera exposición tras la Segunda Guerra Mundial fue en Viena en 1996, en el Museo judío.

15.30.2. ELENA LUKSCH MAKOWSKY (1878-1967)

Elena Luksch-Makowsky nació en 1878 en S. Petersburgo en el seno de una familia de artistas. Su abuelo, padre y tíos eran pintores de la corte, y ella, junto a sus dos hermanos– mayor y menor–, estudió pintura. Su padre fue su primer maestro en su casa, a la que acudían músicos como Rimsky-Korsakov, Mussorgsky o Rubinstein. Su formación en Rusia fue tan importante, que mantuvo la identidad rusa durante toda su vida.

Viajó con su madre enferma durante cuatro años por toda Europa (1889-1893), ocasión que aprovechó para visitar museos y exposiciones, y tras su vuelta a S. Petersburgo, una vez divorciados sus padres, estudió un año más en la escuela de pintura de la Sociedad Imperial

para el Fomento de las Artes. En 1896 aprobó el examen de ingreso de la Academia Imperial de las Artes.

Tras conseguir una beca de estudios, se trasladó a Múnich en 1898 para continuar estudiando pintura. Allí conoció al escultor vienés Richard Luksch con el que se casaría en 1900, tras haber estado un año en S. Petersburgo trabajando con diferentes artistas rusos, manteniendo desde entonces sus dos apellidos Luksch-Makowsky.

Los recién casados vivieron unos meses en Dachau y en otoño del año de su boda se trasladaron a Viena, donde vivieron en la casa familiar del escultor. Nada más llegar expuso en la X exposición de la Secesión (1901), participando igualmente en la XIII (en ella, Elena Luksch-Makowsky en el catálogo –con el número 16– aparece representada con un solo cuadro, que se titulaba "Ver Sacrum", con el retrato de su hijo Peter), XIV (1902) y la XVII (1903). Su marido era miembro de la asociación secesionista, razón por la que no le fue complicado participar en ella –aunque sin derecho a voto, por supuesto– a la cual abandonó junto con Klimt en 1903 formando con él y los otros artistas los Talleres Vieneses, para los que, desde ese momento, también trabajó Elena con repujados de metal, mosaicos y esmaltes. También realizó relieves cerámicos para la fachada del *Burgtheater* y fue conocida por su trabajo gráfico e ilustraciones, que realizó al estilo de su formación rusa.

Estos años, que ocupan solo una décima parte de sus vidas, son los más creativos de ambos y los más lucrativos. Desde luego lo fueron para nuestra artista.

En 1907 abandonan Viena para trabajar en Hamburgo con sus dos hijos, en donde tendrán a su tercer hijo y vivirán juntos hasta su separación en 1921. Ella permanecerá en esta ciudad casi toda su vida, en donde morirá en 1967.

Hoy en día todavía no se ha hecho una retrospectiva de su obra.

15.30.3. BRONCIA KOLLER (1863-1934)

Broncia Koller (1863-1934), judía nacida en Galizia, llegó con su familia a Viena en 1870. Su padre apoyó siempre sus intenciones de ser artista, de ahí que a los 18 años iniciase sus estudios artísticos con diversos maestros, trasladándose a la escuela de Munich por cuatro años.

Koller empezó a exponer en 1888 en la Exposición Internacional de Viena, pero su primer éxito fue en 1892 en la *Künstlerhaus* de Viena, a la que siguieron exposiciones en Munich y Leipzig.

A pesar de la oposición familiar, se casó con el médico católico Hugo Koller (1867–1942), con el que tuvo dos hijos en Núremberg, donde vivieron tras pasar por Salzburgo. Los educó como cristianos, aunque ella nunca se convirtió. Finalmente se instalaron en Viena, en 1903, participando activamente en los *Wiener Werkstätte* y la *Sezession*. Los artistas más importantes del momento como Josef Hoffmann, Kolo Moser y Gustav Klimt, músicos e

intelectuales se reunían en su casa. En 1913 se hizo miembro de la *Bund Österreichischer Künstler*, Federación de artistas austriacos, fundada por Klimt, Moser, Hoffman y otros.

A Koller, por ser una pintora de interiores interesada en temas domésticos, se la definió despectivamente por parte de los críticos como un “ama de casa pintora”, cuando sus trabajos estaban en la línea de los interiores de Bonnard (1867-1947) y Vuillard (1868-1940).

A pesar de todos sus logros, las buenas críticas y su amistad con los artistas famosos (Egon Schiele, Gustav Klimt o Koloman Moser), fue cautiva de su papel de mujer –madre y esposa– considerándosela en el mejor de los casos “talentosa” –en parte por haber prosperado artísticamente– esposa de un marido prominente” (Gütersloh, 1934, citado en Ben-Eli, 2009b, párr.2). Para ella, en cambio, sus interiores tenían un aura casi religiosa, tal y como le escribió a su marido en 1909: “Mi casa es como un templo. La paz y la tranquilidad me rodean aquí. Que Dios la guarde. Este es habitualmente mi deseo” (Ivry 2013, párr.9).

En los momentos más críticos del antisemitismo en Viena, ella permaneció manteniendo su identidad judía (recordamos que *Dora*, Ida Bauer, como tantos otros, en cuanto pudieron la abandonaron ante la persecución a la que eran sometidos). Murió en Austria en 1934.

15.30.4. ILSE CONRAT (1848-1938)

Ilse Twardowska-Conrat (1848-1938), vicepresidenta de la VBKÖ, *Vereinigung bildender Künstlerinnen Österreichs*, Asociación de mujeres artistas austriacas entre 1910-1911. Fundada en 1910:

La asociación pertenecía a los primeros movimientos de mujeres artistas, siendo pionera histórica: fue un grupo de presión para mujeres artistas, para la mejora de sus condiciones artísticas, económicas y educativas, y para aumentar su representación, organizando colaboraciones internacionales. [...] Hoy en día existe como un espacio para la promoción artística de agendas feministas contemporáneas, ofreciendo y promocionando el trabajo político y activista para establecer una conexión nueva y vital entre los debates históricos y la producción contemporánea artística feminista y homosexual. (VBKÖ, [s.f.])

Después de la Primera Guerra Mundial y la eliminación de numerosas mujeres artistas de la antigua monarquía, se dieron fisuras internas, por las que la asociación *Wiener Frauenkunst*, Arte de Mujeres Vienesas, se fundó en 1926, convirtiéndose en la más importante.

En 1910 se hizo la primera exposición organizada por la asociación, *Die Kunst der Frau*, El arte de las mujeres, en la Secesión, con una muestra retrospectiva de 300 obras realizadas por mujeres desde el siglo XVI hasta la fecha de la inauguración, algo único hasta entonces, y continuó posteriormente exponiendo a artistas como Tina Blau y, por supuesto, Ilse Conrat.

Esta misma exposición volvió a repetirse en Viena en 1977 y evidenció cómo la crítica había modificado su mirada sobre las obras realizadas por mujeres. En la primera ocasión, ésta reflejaba el pensamiento dominante sobre que el arte femenino era inferior al masculino – Erika Tietze-Conrat, una de las primeras graduadas (1905) de la reconocida facultad vienesa de historia del arte y hermana de uno de los comisarios de la muestra, visitó la exposición y escribió que ésta probaba que las mujeres no eran grandes artistas (Johnson, 2004). En la segunda, se reconoció la calidad de las obras.

15.30.5. HELENE FUNKE (1869-1957)

El redescubrimiento de Mary Helen Funke (1869-1957) ha sido muy tardío. Pintora fauvista de gran éxito en su tiempo, expuso en París en el Salón de los Independientes, en el Salón de Otoño de la Secesión que en 1917 se produjo en Estocolmo, en el *Stockholm Konsthall Liljevalchs*, una exposición individual de grandes dimensiones, y en 1928 el Premio Estatal Austríaco de Bellas Artes –fue la segunda mujer en la historia en conseguirlo–.

Tras la crisis económica de 1929 empezó a decaer hasta que totalmente olvidada. Murió empobrecida a la edad de 87 años en Viena. Tras su muerte se destruyeron las mayorías de sus cartas y escritos, y solo a partir de 2011 empezó a emerger un interés claro por su obra; sin embargo su vida privada, sus pensamientos e intenciones artísticas siguen siendo prácticamente una incógnita.

Mary Helen Funke se inscribió en la Academia de Múnich de la Asociación de Mujeres Artistas en 1889, a los 29 años, con el deseo de estudiar pintura, a lo que la familia, de la alta sociedad, se opuso por lo mal visto que era ser mujer y artista. Se sabe que en Múnich estudió con Gabriele Münter (1877-1962) –ésta abandonaría enseguida la formación de la asociación para apuntarse en la escuela progresista en la que Kandinsky daba clases. Con él mantendría una historia de amor hasta 1917–. En 1905 se trasladó a París –vivió en el mismo edificio que Gertrud Stein– atraída por las nuevas tendencias –como había sucedido con tantas otras artistas alemanas desde la década de 1870 (Käthe Kollwitz, Paula Modersohn-Becker, Jelka Rosen Delius, etc.). Allí desaparecieron de su paleta los marrones oscuros y comenzó con el uso de colores brillantes. Viajó lo que pudo, En 1910 expuso en la primera exposición de la asociación artística de Dresde.

Tras ella, se trasladó a Viena con la pintora Martha Hofrichter (1872-1960), con la que había vivido en París. No ha sido posible confirmar si fueron o no pareja –uno de los múltiples vacíos que tenemos de su vida–. Oficialmente estuvo casada, pero pintó numerosos cuadros de escenas que se pueden interpretar como lesbianas, las cuales no se saben si son encargos o escenas personales.

Entre 1911 y 1914 es junto a la pintora Helen Taussig de los/las pocos/as artistas que rindieron homenaje al fauvismo. Se unió a la Asociación de Mujeres Artistas de Austria – VBKÖ– que le permitió crecer como artista en un mundo de hombres.

Desde entonces, contando ya con 49 años, fue admirada y reconocida.

Sin embargo, con la crisis económica mundial los encargos disminuyeron, Con setenta años ya, y enferma de los ojos, cambió la temática, apareciendo los temas religiosos.

Tras la guerra se nacionalizó austriaca. Murió empobrecida y sola.

Por su rebelión consciente contra las convenciones asfixiantes de la época hacia las mujeres, su inclinación por éstas –como lo muestran sus retratos– y sus actividades dentro de la VBKÖ, se la considera una especie de insignia temprana feminista (Bussmann, [s.f.]).

15.30.6. LILLY STEINER (1884-1961)

Lilly Steiner es una de las artistas más conocidas, con reconocimiento ya en su tiempo, y que llegó a exponer en la *Hagenbund*. Sin embargo, si se busca información biográfica, apenas existe más allá de vincularla con el famoso retrato que Egon Schiele le realizó en 1918 y que se muestra en el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York, y/o por su casa, “la casa Steiner” diseñada en 1910 por Adolf Loos, ejemplo de la modernidad vienesa y referente absoluto de los arquitectos de los años 20. De la artista no hay casi rastro, se halla numerosísima información sobre la casa, sin referencia a la personalidad de la pintora, dueña y habitante de ese espacio diseñado para ella y su marido por encargo...

Johnson (2012) cita a Lilly Steiner y Friedl Dicker-Brandeis –entre otras–, como ejemplo de autoras eliminadas de la historia del arte austriaco por haber actuado artísticamente contra los acontecimientos políticos de los años 30.

Después de 1945, pocas artistas volvieron a Viena, y la historia oficial del arte de aquel tiempo fue que no hubo “arte austriaco” durante el tiempo represivo de Hitler, porque el espíritu libre del *Kunstwollen* (el espíritu del tiempo) no podía florecer bajo aquellas circunstancias. El hecho de que mujeres artistas como Waehner, Friedl Dicker-Brandeis, Lilly Steiner, Helene von Taussig, y Maie-Louise von Motesiczky produjeran parte del más grande arte de Austria de los años 30 ha sido, por lo tanto, enterrado. Waehner, Dicker-Brandeis, Steiner, y Motesiczky, todas pintaron respuestas a los acontecimientos políticos de los años 30. Estas mujeres no fueron solamente innovadoras expresionistas, alguna con afiliaciones al Dada y la Bauhaus, sino que también vivieron únicas y fascinantes vidas rodeadas de círculos de escritores, músicos y artistas. Cada una de estas artistas también acabaron en el exilio o asesinadas en un campo de concentración, y cada una ha sido redescubierta solo recientemente. (Johnson 2012: posición 7 448)

Lilly Steiner, Hoffmann de soltera, pintora y diseñadora gráfica, nació en Viena en 1884. Se formó en la Escuela de Arte para mujeres y chicas, de Viena. Se casó (fecha desconocida) con el industrial Hugo Steiner (la familia Steiner era uno de los clientes más importantes de Loos. La madre de Hugo Steiner fue el titular de la joyería “Primavera” negocio de Sigmund Steiner, a quien Loos construyó dos tiendas en 1904 y 1906 [Clemens Standl, 2004]), y quien les construyó la famosa casa en 1910 en el barrio de Hietzing, en donde se reunían las personalidades más destacadas de la vida artística y cultural de la ciudad, tras haber vivido desde 1900 en un apartamento de Loos—. Hasta 1917 no se presentó al público como artista. Fue miembro del Club de la Impresión de las Mujeres Artistas, *Radierklub der Wiener Künstlerinnen*. En 1927 el matrimonio se instaló en París, donde recibió el reconocimiento que no había tenido en Viena. En los años 30 dejó sus temas de maternidad y niños para ocuparse en sus obras de los acontecimientos políticos del momento.

15.30.7. TERESA RIES (1874-1956)

De todas las artistas presentadas, y de todas las que vivieron en la época, «Teresa Ries es la candidata más improbable para el olvido en la historia del arte» (Johnson, 2012: posición 4 408), debido al éxito y reconocimiento que tuvo en las décadas anteriores a la 2ª Guerra Mundial.

Esta artista de voluntad férrea y carácter rebelde, de gran autoestima, nació en Moscú, Rusia, en 1874, hija de una próspera familia judía. En la adolescencia destacaba en clase por sus dibujos, aunque tuvo que aceptar, según sus palabras —escribió en 1928 una expresiva autobiografía titulada «El lenguaje de la piedra»—, que siendo "la mejor dibujante (...) nadie le prestaba atención."

Aunque comenzó sus estudios en la Academia de Bellas Artes de Moscú, no llegó a terminarlos al ser expulsada por contestar a un profesor. Tras ir a París, donde destacó como escultora, llegó a Viena en 1894.

Allí encontró muchas puertas cerradas, entre ellas la de la Academia, que no admitía mujeres. Además de por su género —y ser judía— quería ser escultora, lo cual se consideraba del todo inadecuado para una mujer. De ahí que el que luego sería su maestro y mentor Edmund von Hellmer (1850-1935), ante su petición de formarse con él, le dijo que no tenía sentido enseñar a una mujer puesto que acabaría casándose.

Evidentemente Hellmer cambió de opinión al ver sus trabajos, y la convirtió en su pupila favorita —Teresa le hizo un busto para agradecerle sus enseñanzas—.

La primera exposición de sus esculturas, en 1895 a la edad de 21 años, llamaron la atención del Emperador y Ries se hizo famosa con una obra que representaba a una joven bruja, traviesa, desnuda y sentada en el suelo mientras se cortaba las uñas de los pies. Sus

obras adquirieron tal reputación y fueron tan admiradas que Stefan Zweig reconocería su fascinación por ellas, y en marzo de 1898 el escritor Mark Twain le encargó un busto suyo.

El mismo Klimt le pidió que expusiera con los secesionistas y en 1900 envió su obra más famosa “Lucifer” –destruida en 1940–, a la Feria Mundial de París. Cuando Auguste Rodin (1840-1917) la vio, le estrechó la mano calurosamente diciéndole “somos hermanos” (ella escribió en sus memorias contra aquellos que afirmaban que sus tallas de mármol, heroicas, a veces atormentadas, estaban muy influenciadas por Auguste Rodin que:

Eso es a menudo la primera impresión de los laicos, del mismo modo que los europeos dicen que todos los negros se parecen. Debo admitir que Rodin y yo tenemos temperamentos similares, y el temperamento es lo que recuerda de Rodin en mi Lucifer. [...] Pero mi Lucifer ya se mostró en la exposición de Viena en 1897, mientras que El pensador de Rodin ¡fue creado después de 1898! [Johnson, 2012: posición 4872])

En 1909 esculpió en mármol “Eva”, que representaba a la primera mujer de la Biblia en una postura fetal encogida, y sobre la que escribió en su biografía:

Yo no podía entender por qué la mujer no podía conseguir una mejor posición en la historia, por qué el papel secundario en la historia de la humanidad parecía suficiente, ¡la mujer en cuyo seno la humanidad comienza y termina! No podía entender por qué las mujeres de mi época estaban satisfechas con depender de los caprichos amorosos cambiantes de los hombres. Y, sin embargo, esto parecía ser el destino de la mujer desde los tiempos de Eva, desde el primer pecado. (Johnson, 2012: posición 4.681)

En 1911 “Eva” se presentó en la Exposición Mundial de Roma, donde Ries fue invitada por Rusia y Austria, incluso el príncipe de Liechtenstein puso a disposición de la artista un gran conjunto de habitaciones junto a su galería de cuadros para que las utilizara como estudio.

Ries supo cómo autopromocionarse –el crítico Karl Kraus se quejó de que sus exposiciones recibían demasiada publicidad– y la publicación de su autobiografía en 1928 le ayudó en ese objetivo.

En 1938, con la anexión nazi, su estudio fue “arianizado”, y huyó a Lugano, Suiza, donde sobrevivió a la guerra. Nunca más regresó a Austria.

15.31. FEMINISMO EN VIENA 1900

Si se ha considerado durante siglos que existía una presunta identidad femenina, ¿cómo no hacerlo sobre el movimiento relativo a ellas denominado feminismo?

Hablamos de feminismo («el feminismo es un movimiento social, una lucha social, una doctrina y hasta una ética reivindicadora de un nuevo status personal, social, jurídico y político de la mujer, ajustado a sus aspiraciones, derechos y expectativas» [Guerrero, 2010, p. 677]) como si sólo hubiera uno, como si todos sus objetivos hubieran sido los mismos. Aún hoy, al menos en la realidad española, el desconocimiento sobre el tema es abrumador.

Existe una historia feminista que no ha sido divulgada. Si alejadas de la historia oficial lo fueron las mujeres, ¿cómo no habría de serlo el movimiento social de diversas formas de resistencia y lucha por la igualdad de derechos políticos, sociales y económicos de los que gozaban los hombres, que muchas de ellas han llevado a cabo a lo largo del tiempo?

Así, desde este desconocimiento pensamos que hubo “un” feminismo, unas reivindicaciones claramente unidireccionales, pero, como no podía ser de otro modo la realidad fue otra, sobre todo en lo concerniente a la libertad sexual y a la autonomía de la mujer como individuo en las diferentes sociedades occidentales (lo que Villaverde, profesora de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid, ha denominado “Feminismo bastardo” [Villaverde (s.f.)] feminismo no igualitario que aconteció a finales del siglo XIX y principios del XX aceptando la maternidad como elemento fundamental de las mujeres, y manteniendo, por tanto, el modelo patriarcal imperante, centrando la feminidad en su papel de ama de casa).

Los estudios en torno al fin de siglo en Viena son numerosos y notables, sin embargo, la imagen de las mujeres de esa época se ha colocado, una vez más, al fondo. La figura, como siempre, ha sido lo aportado por los varones, razón por la que los estudios sobre la mujer de este periodo han empezado a realizarse a partir del primer lustro del siglo XXI (como en De la Nuez [2007] o Johnson [2012], mientras las únicas referencias anteriores a esta fecha que hemos encontrado han sido de Anderson [1992], y de Villaverde y De la Nuez [1998]).

Pudiera ser, o bien, que no hubiera habido mujeres notables que hubieran influido en los cambios ideológicos, políticos, técnicos, sociales, etc. en la simbólica cifra del 1900, o que, siguiendo con la tradición cultural patriarcal, las figuras hubieran sido desestimadas. En este caso podría haber sucedido por dos razones a su vez, o bien porque se considerara que carecían de la notoriedad similar a la de los varones contemporáneos, o porque muchas de ellas fueron, además, judías, lo que supuso que literalmente fueran borradas de la historia oficial austriaca tras la anexión austriaca.

Puesto que la presencia de las mujeres en la vida vienesa fue innegable –las hallamos como principales protagonistas de «las obras de arte, en la moda de los salones (mayoritariamente salones de mujeres judías), entre las intelectuales y entre las que se involucraron en el movimiento feminista liberal, conservador, nacionalista o socialista» (De la Nuez, 2007, p.1), y en la vanguardia artística (Johnson, 2012)–, la respuesta al enigma es que unas han sido eclipsadas y otras, las artistas, literalmente borradas.

Desde la historiografía feminista, la respuesta es clara; es obvio que sus diferentes actividades atentaron claramente al orden establecido –no al de entonces, sino al perpetuado por siglos– porque conociendo como sabemos de su valía, solo era posible velarlas para protegerlo, reescribiendo la historia. Lo que evidencia el temor a lo femenino es que se hizo con todas, no solo con las feministas liberales. En ese deseo de tapar, se escamoteó al sentir feminista mayoritario austriaco que nunca propugnó la emancipación y autonomía total de la mujer: la inmensa mayoría de feministas austriacas nunca superaron la idea de que las mujeres vivían para los demás –mediadoras y anfitrionas en un mundo de hombres–; un ideal de la colectividad que les llevó a sacrificar su individualidad (como aconteció en las mujeres de la Bauhaus, incluida la propia Friedl Dicker-Brandeis). Una renuncia que pone de manifiesto las paradojas del cambio de siglo: si bien se pasaba de una sociedad tradicional en la que primaban los valores colectivos a una moderna en la que prevalecerían los intereses del individuo –un individualismo moderno responsable de la conciencia identitaria femenina, sin el que no hubiera sido posible la existencia de los feminismos («el individualismo, gran eje vertebrador del mundo moderno surgido con la Ilustración, es también el caldo de cultivo en el que surgen, tanto los círculos artísticos modernistas y las corrientes científicas que bucean en la psique, como los movimientos de mujeres que para reivindicar la igualdad con el hombre tienen que apelar necesariamente a los derechos individuales, piedra de toque de su argumentación» [Villaverde & De la Nuez, 1998, p.2]).– lo común de las feministas austriacas fue el sacrificio de su individualidad.

La aparición del psicoanálisis de Freud es la responsable de la existencia de una historia del individuo –posible para las mujeres, por más que no fuera este su objetivo principal–, y termina por establecer las bases de la modernidad subjetiva en un momento en que la inestabilidad e incertidumbre caracterizaron a este periodo del mundo occidental –donde lo cierto se tornó incierto y lo estático en movimiento–. En Viena fue innegable. «La esencia de nuestra época» – escribe el reconocido escritor vienés Hofmannsthal (Schorske 1986, citado en Villaverde & De la Nuez, 1998)– «está constituida por lo indefinido y lo ambiguo. Es capaz de apoyarse en lo inestable y tiene conciencia de que aquello que otras generaciones creyeron firme, es también inestable» (p.3).

Si bien la aparición de una cultura femenina surgió como resultado de las teorías sociológicas modernas, y aunque los teóricos detractores sobre la igualdad femenina superaron a los que la apoyaban, las concepciones historicistas que habían ido emergiendo a lo largo del siglo XIX llevaron, en su discusión sobre las certezas de la naturaleza del hombre y la mujer, a modificar el asunto central femenino por excelencia de la familia y la maternidad. Por Freud, sin embargo, cupo examinar el papel de la mujer en la familia y en la sociedad.

La aparición del libro de Bachofen “El matriarcado” (1861) posibilitó, entre otras cosas, situar el orden patriarcal en una época histórica previo al cual las mujeres organizaron la familia a través de matriarcados, o por la derrota del sexo femenino frente al masculino con el matrimonio monógamo. Con ello era posible imaginar la posibilidad de otra familia, que las mujeres reclamaran sus derechos –perdidos en una confrontación pasada–, e incluso introducir, a partir de Engels, tanto su disolución junto al capitalismo, y la conquista de los derechos civiles y políticos de la mujer, como su acceso al trabajo remunerado.

Como afirman Villaverde y De la Nuez (1998):

Las tesis de Bachofen tuvieron amplia repercusión entre los artistas vieneses de fin de siglo que identificaron la era arcaica de la Antigüedad con el matriarcado y que recuperaron en sus obras figuras como Atenea, la Medusa, Electra, Clitemnestra o Ariadna, - que en el libreto de Hofmannsthal para la ópera Ariadna en Naxos se convierte en un ser furioso, loco y salvaje, porque estas figuras matriarcales tienden a incitar miedo al simbolizar la barbarie y el anarquismo: mujeres fuertes, dominantes, libres sexualmente... (p.5)

Desde esa libertad sexual, y con el apogeo de la eugenesia y del neo-malthusianismo (teoría demográfica, social y poblacional que considera el exceso de la población de las clases pobres como un problema para su emancipación) en los países más desarrollados, con la defensa de los métodos anticonceptivos y el aborto, el horizonte de la familia y la función materna se amplió. Numerosas mujeres y hombres apoyaron en sus escritos el aborto, aunque las legislaciones continuaron penalizándolo.

En Austria, el aborto estaba castigado con cinco años de cárcel más trabajos forzados, lo que provocaba muchos embarazos no deseados y una elevada mortalidad infantil. Aunque tanto la dureza de las leyes como la influencia de la tradición católica dificultaron considerablemente la aceptación de estas ideas entre las mujeres vienesas, se pusieron las bases para concebir la maternidad, no como la esencia de la feminidad, sino como una elección libre de la mujer. A ello contribuyó Freud de manera decisiva con su teoría de la sexualidad. (Villaverde y de la Nuez, 1998, p.5)

Una que al reconocer la pulsión sexual en la mujer con el estudio de la histeria, sentaba las bases de una percepción igualitaria de la sexualidad, iniciaba la viabilidad de la liberación del erotismo femenino y consagraba la desacralización del sexo.

En Viena, la ciudad del Psicoanálisis, la erotización afectó no sólo al arte –recordamos en seguida los dibujos eróticos de Klimt– sino a todas las esferas de la sociedad, clases altas y bajas: la prostitución aumentó, las relaciones con menores fueron frecuentes, y los incestos eran reconocidos. Sin embargo, la moral victoriana, como ya hemos visto descrita por Zweig

(2012), regulaba la vida de las mujeres de clase media que debían ignorar todo tema sexual. Las mujeres vivían de espaldas a su cuerpo –a excepción de su función reproductora–, el cual tapaban y escondían mientras cultivaban aquellas cualidades relacionadas con el corazón, símbolo de lo femenino.

Frente a estas actitudes morales la teoría freudiana posibilita, quiéralo o no, una liberación del cuerpo que conducirá a la libertad sexual y, más peligrosamente aún, al cuestionamiento de la maternidad –auténtico tabú de la época– al poner en tela de juicio el orden patriarcal y la existencia de una esfera de poder reservada al hombre. Ante esta amenaza cunde la alarma produciéndose una alianza de fuerzas masculinas en la que tradicionales y modernistas se alinean bajo la bandera de la defensa de la maternidad y el culto a la madre. Sólo contadas voces masculinas quedan al margen. (Villaverde & De la Nuez, 1998, p.9)

Dos corrientes opuestas surgieron en el feminismo sobre el tema: una, la abolicionista, que alentaba la abstinencia, y otra, la nueva, que apoyaba la libertad sexual.

La Viena de las contradicciones una vez más presente: ni las mujeres que vivieron con una inusitada libertad como Lou Andreas Salomé (1861-1937) Alma Mahler (1879-1964) o las que dirigían los salones vieneses judíos (herederos de los salones ilustrados) como las mujeres de la familia Wertheimstein, Josephine (1820- 1894) y Franciska (1844-1907), o Berta Szeps-Zuckermandl (1864-1945) –la mujer que actuó con más éxito como mecenas del arte de vanguardia–, lucharon por la emancipación femenina; se limitaron a disfrutar de su reducto privado de libertad antes que luchar por conseguir el de sus contemporáneas. La razón, seguramente, residía por un lado, en que a lo largo del siglo XIX se había hecho fuerte el culto a la maternidad –el ideal de la esposa-madre era superior al de la mujer ilustrada–; y por otro, que en la modernidad, que surge con la aceptación del individuo, se abrazan ideologías colectivas –socialismo, nacionalismo, racismo, etc. – que implican la renuncia de lo individual por el bien de los intereses grupales. Corrientes incompatibles, por tanto, con el feminismo igualitario, individualista y emancipador.

Sólo en Austria la feminista Rosa Mayreder (1858-1934) concebirá a la mujer como sujeto libre y autónomo (Villaverde, [s.f.]).

Frente a ella mujeres como Marianne Hainish (desconocemos sus datos de nacimiento y muerte) –presidenta de la “Liga de Asociaciones de Mujeres Austriacas”, una asociación conservadora, que aunque reclamaba la igualdad de los derechos, exaltaba la familia y glorificaba los valores femeninos, evitando cualquier equiparación con los hombres–; o la feminista Sidonie von Grünwald-Zerkowicz (1852-1907) –quien fue miembro entre 1889-90 de “la Asociación para la extensión de la educación de las mujeres” de Viena, y propuso, la obligación de que todo hombre tenía el deber de tener una esposa y toda mujer el derecho de tener un marido, imponiendo una tasa a los varones (solteros, viudos y sin hijos) que

permitiera generar una dote para las solteras sin recursos–; o Marie Lang (1858-1934), dirigente de la “Asociación General de Mujeres Austriacas” –que criticó la normativa sobre el celibato de las maestras porque las privaba de su función esencial de ser madres–.

Ser madre. El culto a la maternidad de la que no pudieron desprenderse siquiera las mujeres socialdemócratas, ni por supuesto todas aquellas nuevas mujeres caritativas católicas o protestantes –quienes con las obras sociales habían podido salir de sus cuatro paredes y percatarse de la necesidad de transformar la sociedad ante la miseria, abusos y explotación sufrida por tantas mujeres– cuyas acciones eran una prolongación a su función maternal.

En el Novecientos, la mujer continuó pues atrapada por lo que se consideraba su rol natural. Nunca la maternidad y la familia habían sido tan ensalzadas como en ese siglo en que se comienza a cuestionar el sistema patriarcal, asentado sobre la familia tradicional. Como consecuencia, hasta las feministas menos conservadoras quedaron apresadas por los hilos de araña de unas creencias que constituían la espina dorsal de la ideología tradicional. El matrimonio y la maternidad siguieron siendo el ideal al que aspiró la inmensa mayoría. (Villaverde [s.f.])

15.32. ROSA MAYREDER

Rosa Mayreder (1858-1938) fue una escritora, feminista, ensayista, filósofa cultural, pintora y músico. Hija de un acaudalado empresario, y su segunda esposa (mucho más joven) tuvo 12 hermanos a los que envidiaba por las facilidades que tenían para educarse. A ella solo se le permitió participar en sus clases de latín y griego y el resto de su formación fue en aquellas facetas típicamente femeninas: francés, pintar y tocar el piano. La religión no fue asunto central en la casa (los hijos fueron bautizados en el protestantismo y las hijas en el catolicismo), pero Rosa consideró desde siempre a la religión como un “castigo cruel” (Popovic, 2001, párr.1-2).

Creció con la música de Wagner y leyendo a Nietzsche y Schopenhauer –quejándose en sus diarios de la pobre y superficial educación que las niñas recibían– y a los 18 años pidió que le quitaran el corsé. En 1881 se casó con su amigo de infancia, el arquitecto Karl Mayreder (1856-1935) con quien tuvo una relación armoniosa, pero sin hijos tras un aborto involuntario que le causó tal trauma que decidió no tenerlos. En ese periodo tuvo dos relaciones platónicas extramatrimoniales y se lamentaba en sus diarios de no tener independencia económica por ser mujer (Popovic, 2001, párr.3-4).

En 1888, Marie Lang (1858-1934) –teósofa y activista de la mujer– y su esposo, el Edmund Lang (1860-1918) –abogado, teósofo– alquilaban junto con Hugo Wolf (1860-1903) –compositor, teósofo–, Friedrich Eckstein (1861-1939) –pensador, escritor, teósofo– y otros amigos, la Villa Bellevue en Grinzing, Viena para el “Círculo de los derechos de la mujer

activista”. En este círculo, compuesto principalmente por teósofos, Mayreder trabó amistad con Marie Lang y dos años más tarde, conoció a Rudolf Steiner (1861-1925) – fundador de la antroposofía, la educación Waldorf, la agricultura biodinámica, medicina antroposófica y la eurytmia, en ese momento teósofo–con quien mantuvo una relación espiritual y epistolar larga que muestra cómo se admiraron mutuamente. Rudolf Steiner, por ejemplo, le pidió que evaluara su trabajo “La filosofía de la libertad” describiéndola como su crítica favorita. Al mismo tiempo Rosa formó una cálida amistad con Wolf con el que colaboró en el libreto de su ópera “El corregidor”. Durante estos años publicó su primera novela “Desde mi juventud”. En este círculo conoció a Marianne Hainisch (1839-1936) –nacida Perger fue la fundadora y líder del Movimiento de Mujeres de Austria. Fue también la madre de Michael Hainisch, el primer Presidente de Austria tras la Primera Guerra Mundial–, con quien colaboraría en numerosas ocasiones: con ella formaron parte del equipo de Olga Prager (1872-1930) –quien fundó en 1897 la Escuela de Arte para Mujeres y Niñas (en donde un solo año más tarde estaría enseñando Tina Blau “Naturaleza muerta y paisaje”) mientras seguía publicando y pintando (en 1900 el Künstlerhaus expuso sus acuarelas, y en 1902 algunas de sus imágenes se mostraron en la Feria Mundial de Chicago)–; y en 1902 se unió a ella, a Auguste Fickert (1855-1910) y a Marie Lang en la *Allgemeiner Österreichischer Frauenverein*, Asociación austriaca de mujeres, que había fundado Hainisch, siendo Mayreder elegida como su vicepresidenta.

En 1905 publicó sus primeros ensayos filosóficos y feministas, *Zur Kritik der Weiblichkeit*, Crítica de la feminidad, con el editor Eugen Diederichs (1867-1930) con quien mantuvo siempre una relación de amistad. En 1923 publicó su otro libro más conocido, *Geschlecht und Kultur*, Sexo y Cultura (Popovic, 2001, párr.12).

En 1912 aparecen por vez primera los síntomas depresivos de su marido Karl que padeció hasta su muerte en 1935: Sigmund Freud, uno de los médicos que le trató, hizo a Rosa indirectamente responsable de su enfermedad; él y el entorno feminista, por lo que ella lamentó siempre esa postura de culparla, convencida de que si hubiera sido hombre no la habría culpado. Esta enfermedad supuso un serio desequilibrio entre su trabajo espiritual personal y su tarea de cuidadora/enfermera de su marido. Su espiritualidad se fue alejando de la de Rudolf Steiner, hasta llegar al rechazo pleno de la antroposofía, sin embargo siempre le guardó un afecto profundo, razón por la que cuando Steiner murió en 1925 ella lo sintió mucho, por perder a uno de sus amigos de juventud más queridos.

En 1921 fundó la rama austriaca de la Liga Internacional de Mujeres Propaz y Libertad.

En 1929, con 72 años, fue elegida “Ciudadana honoraria de la ciudad de Viena”, pero no le dieron el diploma de honor porque se había descubierto la existencia de un abuelo judío en su rama genealógica. En el mismo año recibió la Medalla de Plata de la República, pero renunció a cualquier acción de agradecimiento (Popovic, 2001, párr.14).

Karl murió en septiembre de 1935, y a pesar de todas las dificultades vividas resultado de su depresión, ella le añoró constantemente.

Rosa Mayreder murió en enero de 1938 en Viena, siendo una figura muy reconocida.

15.33. ALMA MAHLER GROPIUS WELFER

La vida de Alma Mahler es apasionante y por converger en ella numerosos de los personajes estudiados en esta tesis, la presentamos exhaustivamente.

Alma Marie Schindler (1879-1964) nació en Viena, hija del pintor paisajista Emil Jakob Schindler (1842-1892) y la cantante Anna Sofie Bergen (1857-1938).

Debido a problemas económicos, tuvieron los tres –matrimonio e hija– que compartir el apartamento donde vivían con un artista amigo de Schindler, Karl Moll (1861-1945), con quien Anna inició una relación fruto de la cual tuvo una hija en 1881. En ese mismo año los problemas económicos desaparecieron debido a un premio que el padre recibió y que les permitió trasladarse a una buena propiedad.

Tras recibir en 1887 un encargo del príncipe heredero Rudolf, Schindler se convirtió en uno de los artistas más importantes de los Habsburgo. Alma le acompañaba durante horas en el estudio. Ella le idolatraba y él promovió su talento por la música y la literatura. Mientras, su madre retomaba la relación con el aprendiz y asistente de su marido, Moll.

Cuando Alma tenía 13 años, Schindler murió víctima de una apendicitis. Su pérdida y la boda de su madre con su amante –la cual interpretó como una traición–, le causaron un dolor profundo.

Cinco años después, en abril de 1897, con la fundación de la *Vereinigung Bildender Künstler Österreichs Sezession*, la Asociación de Bellas Artes de la Secesión austriaca, Moll fue elegido su vicepresidente y Gustav Klimt presidente. Desde ese momento los miembros de la asociación (Joseph Maria Olbrich [1867-1908], Josef Hoffmann [1870-1956], Koloman Moser [1868-1918] o Alfred Roller [1864-1935] entre otros) se convierten en asiduos visitantes de su casa, participando en las reuniones y recibiendo, por vez primera en su vida, los halagos de hombres de fama y reconocimiento social. Uno de ellos destacaba por encima de todos, Gustav Klimt, quien con 35 años se fijó en aquella joven de 17 años aún, bella e inteligente. Alma, por su parte, se enamoró perdidamente de aquel hombre conocido por sus numerosas relaciones con mujeres.

Tras seguirla el afamado pintor en un viaje de familia a Italia, encontrarse en secreto – en donde según ella solo hubo un beso y una promesa de amor eterno–, y descubrir la familia sus intenciones, Moll rompió con Klimt y lo alejó definitivamente de su hijastra.

Fue entonces cuando Max Burckhard (1854-1912) entró en su vida. El que fuera hasta 1898 el director del *Burgtheater* de Viena, se convirtió en otro asiduo visitante, quien además

de introducirla en la literatura moderna y ampliarle su conocimiento en la clásica, le inculcó su antisemitismo. El amor que compartían por Nietzsche le hizo sentir que él era su alma gemela.

En aquel tiempo Alma recibió clases de composición del organista ciego Josef Labor (1842-1924), quien en seguida creó un repertorio para ella, al mismo tiempo que inició sus propias composiciones. Su músico favorito era Richard Wagner (1813-1883).

A los 20 años de edad, en la primavera de 1900, conoció al prometedor compositor Alexander von Zemlinsky (1871-1942) –que fue maestro de Arnold Schönberg y acogió a Viktor Ullmann–, con quien además de componer bajo su tutela, vivió una historia tormentosa de amor que no llegó a completar sexualmente, y a la que pusieron fin tanto la familia de ella –sobre todo porque él era judío–, como el propio Zemlinsky, cansado de las humillaciones constantes que Alma le infligía.

Un poco antes de la ruptura, el 7 de Noviembre de 1901 en una reunión en el salón de Berta Zuckerkandl (1864-1945), conoció a la figura más poderosa en el mundo musical vienes, el director del Teatro de la Ópera Gustav Mahler (1860-1911).

Mahler se enamoró de aquella bella joven de 22 años y unas semanas después, el 28 de noviembre, la pidió en matrimonio. Su familia quiso persuadirla para que no aceptara: él era mayor que ella diecinueve años, estaba empobrecido, enfermo, y era un católico convertido desde el judaísmo.

Mahler, a cambio de ofrecerle su apellido, le pidió que abandonase las composiciones porque la quería como esposa, no como músico. A pesar de no querer abandonar su creación, Alma aceptó, comprometiéndose el 23 de diciembre; el 9 de marzo de 1902, la pareja se casó en Viena, en medio de la incomprensión social generalizada.

En noviembre nació su hija María, pero la vida familiar empezaba a aburrir a Alma: Mahler detestaba socializar y adoraba la rutina.

Nada llenaba su vacío interior, ni siquiera el nacimiento de su segunda hija, Anna Justine "Gucki" ("vistazo", por sus expresivos grandes ojos azules), que nació el 15 de junio 1904.

La relación empezó a deteriorarse con los flirteos de Alma y la muerte por difteria de su hija María en julio de 1907. A todo ello se unió que a Mahler se le diagnosticó un defecto cardíaco que supuso restringir su actividad diaria severamente.

Para complicar aún más las cosas, hubo de abandonar la dirección de la Ópera por malas críticas sobre sus interpretaciones, lo que le obligó a aceptar la dirección, desde diciembre de 1907, de la Ópera de Nueva York. Fue acompañado por Alma. Los seis meses siguientes los pasó ella por los balnearios europeos alejada de su marido –por las cartas se advierte que hubo un aborto natural de por medio–.

En uno de esos viajes, ya en Mayo de 1910, Alma fue con Anna a la ciudad balneario de Tobelbad. Allí conoció, a un joven arquitecto llamado Walter Gropius (1883-1969) con quien se desquitará de ocho años de soledad y tedio matrimonial. Pasaron noches enteras de desenfrenado amor.

Gropius envió “por error” una carta de amor para Alma a su marido, la cual destrozó al compositor que se encontraba en ese momento componiendo la décima Sinfonía.

En esta crisis, la mayor de su vida, el compositor visitó a Sigmund Freud en Holanda. La factura de aquella visita de cuatro horas le llegó a Alma cuando Mahler ya había fallecido.

Tras esa visita en verano de 1910, Mahler se orientó hacia su esposa, dedicándole la octava sinfonía que fue un gran éxito. Incluso tocó cinco composiciones Lieder de Alma en Viena y Nueva York. Antes de viajar con su esposo a Estados Unidos, Alma se reunió con Gropius en París una vez más.

En América, Mahler cayó gravemente enfermo y tras un último concierto en febrero de 1911 volvieron a Viena en Mayo. Seis días después de su llegada, el 12 de mayo, murió con casi cincuenta y un años. Fue enterrado según su deseo junto a su hija y sin celebración especial alguna. Su lápida lleva solo su nombre.

Tras la muerte de su marido, Alma encontró su lugar en la sociedad vienesa. Era una mujer rica, respetada y admirada, así que no tardó en ser cortejada. En ese otoño ya inició una breve relación con el compositor Franz Schreker (1878-1934), con el médico de Mahler en Austria Joseph Fraenkel (1867-1920), e incluso el de Nueva York vino para pedirla en matrimonio. Su relación con el biólogo Paul Kammerer (1880-1926), admirador de la música de su esposo, le llevó a trabajar como asistente en el Instituto de Biología en el Prater de Viena. Su interés en la biología terminó cuando rompió con él en la primavera de 1912. Poco antes, en diciembre de 1911, habían roto definitivamente con Gropius al no haber podido éste superar que el matrimonio hubiera mantenido relaciones sexuales poco antes del fallecimiento del compositor. En realidad la relación se había enfriado porque Alma había centrado su interés en el artista terrible de la escena vienesa Oskar Kokoschka (1886-1980). Él fue la sensación de la ciudad antes de la Primera Guerra Mundial.

Ambos se conocieron cuando su padrastro Moll encargó al pintor un retrato de Alma durante una cena en abril de 1912. Kokoschka se enamoró inmediatamente de ella. Al día siguiente llegó la primera de las más de cuatrocientas cartas de amor que le dedicó el artista. Desde ese momento vivieron, viajaron juntos y cuando no lo estaban él la pintaba insistentemente. Su relación fue violenta –emocional y físicamente–, compartieron el infierno y el paraíso durante tres años en los que el pintor enloqueció de celos –hasta del mismo muerto–, todo lo cual llevó a Alma a abortar voluntariamente en octubre de 1912, tras un embarazo de tres meses. Alma le llevó un paño con sangre del hospital diciéndole que ese

sería el único hijo que tendrían en común. El pintor nunca superó el dolor de no haber tenido un hijo con Alma y conservó toda su vida el paño con sangre seca.

Cuanto más le pedía en matrimonio, más se separaba ella cansada de jugar sus fantasías sexuales, de ser su musa, de ser su éxtasis... le prometió –como en los cuentos– que se casaría con él cuando pintara su obra maestra; y en 1913 pintó “La novia del viento”: juntos para la eternidad en un barco a merced de una tormenta, como declaró el propio artista en su 70 cumpleaños.

Durante ese tiempo de relación con Kokoschka, Alma y Gropius continuaron escribiéndose, y como él desconocía la existencia del pintor en su vida, cuando vio en 1913 la pintura “Retrato doble de Oskar Kokoschka y Alma Mahler”, en la 26ª exposición de la Secesión de Berlín, dejó de escribirla.

En 1914, cansada, en sus propias palabras, “de ser arrastrada al reino libidinal” abandonó a Kokoschka, quien en 1914 tuvo que alistarse para combatir en la Primera Guerra Mundial ante la insistencia de Alma que no paraba de llamarle cobarde: necesitaba alejarle de ella. Adolf Loos medió para que fuera al regimiento de élite nº 15. Compró su caballo con el dinero de la venta del cuadro de “La novia del viento”.

Cuando a finales de agosto de 1915 Oskar Kokoschka fue herido de gravedad y dado por muerto en los periódicos, Alma fue al estudio a coger todas las cartas y dibujos que había hecho para ella. Finalmente a través de Loos, el artista pidió a Alma que fuera a visitarle al hospital y ella se negó. Aquella fue la ruptura definitiva.

En febrero de 1915, unos meses antes, Alma viajó a Berlín con una amiga para reencontrarse con Walter Gropius, con quien había vuelto a iniciar una correspondencia.

El 18 de agosto se casaban en Berlín. Según ella, Gropius fue su único hombre “equivalente racial”.

Como por entonces ella se había centrado en la herencia musical de Mahler, era muy reconocida socialmente como su viuda, y consideraba que el matrimonio con Gropius, que todavía no era famoso, suponía un paso atrás en la escala social, mantuvo el matrimonio en secreto hasta que su embarazo y parto el 5 de octubre de 1916 de su hija Manon lo hicieron público.

En el ecuador de la Primera Guerra Mundial, la actividad social vienesa estaba mermada por el reclutamiento de aquellos que la habían hecho destacable. Los que quedaban, continuaban reuniéndose en aquellos salones que permanecían abiertos. Uno de ellos era el de Alma Mahler en la Elisabethenstrasse.

Escritores, compositores, actores, pintores, directores, y académicos se reunían regularmente en sus casas, en la Viena y en la de la pequeña aldea de Breitenstein am Semmering (en noviembre de 1910, con la ayuda de su padrastro Karl Moll, Alma había comprado una propiedad para hacer realidad su sueño de tener un lugar para retirarse en las

afueras de Viena, esperando que el aire de la zona le fuera bien a Mahler, ya enfermo del corazón. El terreno encontrado se hallaba en la pequeña aldea de Breitenstein am Semmering. En 1913, dos años después de la muerte de Mahler, construyó la vivienda, la llamada Villa Mahler, que fue su segunda residencia hasta 1938). A este grupo de élite, compuesto entre otros muchos por el arquitecto Adolf Loos (1870-1933), el compositor Arnold Schönberg [1874-1951], o el músico Alban Berg (1885-1935) (compositor austriaco estudiante de Schönberg), se unió un joven pintor suizo que había llegado en ese año a la ciudad y que además enseñaba.

Sus obras revelaban su interés tanto por las posibilidades plásticas de las formas geométricas plásticas como por la de los colores en una relación siempre armónica. (Sirvan como ejemplo las obras “El encuentro”, “Lo dividido” y “El círculo “de 1916). Armonía, como en la música que tanto le interesaba. Alma no tardó en fijarse en él y convertirlo en un asiduo de su salón de Viena primero, y a partir del verano de 1918, de su segunda residencia – probablemente por su interés común en la teosofía– Su nombre, Johannes Itten (1888-1967).

(En 1917 Alma escribió una carta a una amiga en la que decía sobre sus obras:

No nos equivocamos con Itten. Es un tipo maravilloso. Estuve en su estudio y vi sus primeras obras y las más recientes, y hay tal consistencia en todo que yo ya no seré convencida de lo contrario. Itten como persona puede haber vacilado [las palabras de Alma podrían referirse, según Wagner, a las secuelas que el suicidio de su novia de Stuttgart, Hildergard “Hilde” Wendland, en la primavera de 1916, provocó en Itten], pero no el artista. [Wagner, 2009, p.25]

Por eso, cuando su marido organizaba la creación de una nueva escuela de artes y oficios en Weimar, basada en las *Bauhütten*, logias, medievales, y ya había contratado al escultor Gerhard Marcks [1889-1981] y al pintor Lyonel Feininger [1871-1956], como no podía conseguir a Kandinsky, Alma le habló de Itten, de su enseñanza vanguardista y sus pinturas, y en febrero de 1919, en una visita a su mujer en Viena, se lo presentó. «Si quieres tener éxito con esta idea de la Bauhaus, entonces tienes que nombrar a Itten» [Wagner, 2009, p.25].

Aunque Gropius no comprendía a Itten, ni su idea de que el arte no se podía enseñar, ni que el sentimiento originaba la expresividad y el conocimiento de uno mismo la creatividad, ni, sobre todo, su obra –Itten [1975] escribió que el arquitecto fue a verle por la recomendación de su esposa para que viera sus obras abstractas y los trabajos de sus alumnos, diciendo, al irse, que no comprendía ni a las unas ni a los otros– parece que el director debió fascinarse tanto por sus volúmenes en la pintura como por su originalidad, ya que Itten fue contratado y Gropius convencido de que era necesario un curso preliminar para alcanzar sus objetivos).

En una de aquellas veladas, la del 14 de noviembre de 1917, de la mano del escritor Franz Blei (1871-1942) llegó el también escritor judío Franz Werfel (1890-1945), de 27 años de edad (hasta entonces era conocido como letrista de composiciones musicales y aunque en un principio le molestó que fuera judío y no se sintió atraída por él físicamente, como les unía el interés por la música y se veían a diario, terminaría teniendo una relación con él).

En ese año sucedieron, entre huelgas y revueltas, varios hechos de gran relevancia: para la guerra la entrada de Estados Unidos en el conflicto y la salida de él de Rusia; y para la historia la Revolución Rusa y la aprobación pública británica del establecimiento de los judíos en Palestina.

Así en el mes de marzo, mientras Alma Mahler, cada vez más deprimida, se dedicaba – como nunca hiciera antes con sus otras hijas– al cuidado de *Mutzi* (Manon), en Rusia se iniciaron los acontecimientos que culminaron en la Revolución de Octubre del 7 de noviembre (25 de octubre del calendario juliano); y en el verano, en Semmering, cuando Alma depresiva se refugió en las niñas, los libros y el alcohol, su amigo Blei le presentó al joven, regordete, locuaz y divertido Franz Werfel que con sus visitas le devolvería la ilusión de vivir (Maeztu 2010).

Ya en noviembre se instauró en Rusia el primer gobierno proletario en el mundo. (Su constitución fue un ejemplo para los socialistas y comunistas de todas las naciones pues su origen se hallaba en las revueltas de las clases obrera y campesina hastiadas de la Gran Guerra y de sus consecuencias devastadoras personales y económicas –el Imperio ruso participaba con el ejército más numeroso pero peor abastecido y la población sufrió las consecuencias bélicas como en ningún otro lugar–.

Los obreros arrancaron con una huelga en una fábrica de armamento en Petrogrado y tras una serie de manifestaciones y huelgas en otras del país. En solo tres días, con el apoyo del mismo ejército que al inicio les reprimió y de una burguesía cuya calidad de vida se había deteriorado enormemente, derrocaron a un Zar que tras haber abdicado en su hermano que rechazó la corona, fue asesinado junto a su familia. Los asesinatos de los Romanov dieron paso a un Gobierno provisional compuesto por los revolucionarios mencheviques, los socialistas revolucionarios y los bolcheviques).

Y en diciembre, la noche del 30, en Viena, el director de orquesta Mengelberg (1871-1951) (director de orquesta holandés, conoció a Mahler en 1902 y fue famoso por sus interpretaciones de las obras de Mahler y Strauss con la *Concertgebouw Orchestra*) abrió un ciclo de conciertos de Strauss y Mahler. Alma, que ejercía de viuda del maestro, no consintió que Gropius compartiera aquel momento con ella y se dedicó en exclusiva a Itten y Werfel. Tras el último concierto en Año Nuevo, Alma y Werfel empezaron su relación de amantes en Semmering.

A los pocos días Klimt sufrió una apoplejía de la que moriría un mes después complicada por la gripe española que había aparecido en la ciudad en ese mes de enero (la gripe española, llamada así porque de ella se habló sin censura en los periódicos de la neutral España, se inició en enero de 1918 y duró hasta 1920, dejando tras de sí más de 30 millones de muertos por todo el mundo [murió entre un 10% y un 20% de la población infectada], lo que la convierte en la pandemia más importante de gripe de la historia. Causó la muerte de reconocidos artistas; en Viena, a Klimt [55 años], convaleciente de una hemiplejía, a Kolo Moser que padecía un cáncer mandibular [50 años], al malnutrido Otto Wagner [76 años], y a Schiele [35] y su mujer embarazada les produjo la muerte fulminante. En París, mató al autor de *Cyrano de Bergerac*, Rostand [50], y al dibujante y poeta convaleciente de guerra, Apollinaire [38]. En Portugal, murió el modernista Amadeo de Souza-Cardozo [31] [Montes-Santiago, 2010]). Alma perdió a su primer amor y Viena quedó huérfana en medio de revueltas obreras; la formación en ese mes del nuevo gobierno comunista presidido por Lenin provocó que los obreros de toda Europa no tardaran en iniciar disturbios que emularan a los rusos. Mientras se discutía el armisticio ruso, Alemania y Austria-Hungría atravesaban un periodo de graves disturbios políticos y sociales. En Berlín los obreros de las fábricas de material de guerra se pusieron en huelga, y en Viena se declaró una huelga general a mediados de enero que hizo temer al gobierno un movimiento revolucionario similar al ruso (Renouvin, 1990).

En ese año de 1918, a causa de la relación con Werfel, la reputación de Alma se fue resintiendo, pero ella siguió viviendo como deseaba –incluso cuando supo que estaba nuevamente embarazada–, y tuvo que acompañar por el mes de Mayo a un esposo totalmente desencantado, convaleciente en un hospital vienes, herido una vez más en combate.

Cuando en julio –en el mes en que ya estaba todo perdido y a los vieneses se les seguía engañando con que estaban ganando la guerra; en el que la inflación fue tal que el truco substituyó al dinero y el hambre acuciaba a la población– Gropius regresó por el nacimiento de su hijo, no hubo la alegría con que se había recibido a Manon; el niño, prematuro, tenía una lesión cerebral, Alma casi había perdido la vida en el parto y hubo de saber a través de una conversación telefónica entre su esposa y su amante que seguramente no era el padre del bebé. A pesar de todo, lo bautizarían como Martin Karl Johannes Gropius.

Totalmente deprimido volvió a un frente que ya daba todo por perdido. En aquel momento su mundo se derrumbó. «Escribió a Alma pidiendo la custodia de Manon y se ofreció a permitir que ella pudiera continuar viviendo con Werfel» (Maeztu, 2010, p.288). Pero decidieron darse una nueva oportunidad.

Cuando en Septiembre se supo la verdad, que Alemania iba a rendirse, volvieron los altercados, y Viena, en ese otoño, fue asolada por la gripe española –en octubre Egon Schiele murió infectado por ella, unos días después que su mujer embarazada–.

La conciencia obrera despertó en Alemania.

Entre el 4 y 10 de noviembre estalló en aquel país una Revolución por la que obreros y soldados derrocaron al último káiser Guillermo de Hohenzollern (1859-1941), se depusieron a veintidós casas reinantes prusianas y Friedrich Ebert (1871-1925), líder del partido Socialdemócrata, de izquierdas, recibió los poderes para negociar la paz. La igualdad social se convirtió en un ideal a materializar en Alemania. Rosa Luxemburgo (1871-1919) y Karl Liebknecht (1871-1919) (ambos marxistas y cofundadores junto a Clara Zetkin [1857-1933] de la Liga Espartaquista [movimiento revolucionario marxista que funcionó durante los últimos años de la guerra]) eran los líderes a seguir. Los Consejos de obreros fueron constituidos ante una derecha y una burguesía que no se opusieron inicialmente. La Gran Guerra debía ser la última.

Viena, por su parte, se llenó de banderas rojas. Los jóvenes clamaban venganza, y el emperador Carlos abandonó el país el 11 de noviembre. Se instauró un gobierno de coalición y aquellos que había creado la Guardia Roja, los literatos Egon Erwin Kisch (1885-1948), Franz Blei (1871-1942) y Werfel, se sumaron a la lucha. Sin embargo, aquella revolución fue aplastada inmediatamente por las fuerzas armadas, y pasó a ser una más de las muchas que se producían en Europa. (Los rusos las iniciaron en 1917 creando un estado fundamentado en los soviets. En España aconteció el “trienio bolchevique” con un movimiento de huelgas entre el 1818 y 1921, tal y como sucedió en Gran Bretaña, cuyas huelgas de masas la recorrió a principios de 1919. En Budapest se proclamó en marzo una república soviética y en Italia los consejos de trabajadores ocuparon fábricas en las principales ciudades industriales entre 1919 y 1920. Así:

Lloyd George, primer ministro británico de 1916 a 1922, describía así a principios de 1919: “Toda Europa está invadida por el espíritu de la revolución. Hay un sentimiento profundo, no de descontento, sino de furia y revuelta entre los obreros contra las condiciones existentes antes de la guerra. Todo el orden político, social y económico se está poniendo en entredicho por las masas de la población de un extremo al otro de Europa”. Alemania era el eslabón clave en esta situación revolucionaria internacional. [Sans, 2008, párr.4])

Werfel buscó refugio en casa de Alma. Mientras que ella le cerró la puerta horrorizada por su “roja” participación, Gropius salió en su busca, salvándole la vida. En agradecimiento Alma rompió con su amante. Tenían una oportunidad de comenzar una nueva vida: Gropius había sobrevivido aferrándose a la propuesta que se le había hecho en 1915 de dirigir la escuela de Arte y Oficios de Weimar en sustitución del belga Henry Van de Velde (1863-1957).

La Guerra que se imaginó corta, se había prolongado hasta el 11 de noviembre de 1918 (tras el conflicto, se firmaron varios tratados de paz por separado entre cada uno de los vencidos y todos los vencedores, conocidos como La Paz de París [1919-1920]). Resultado: la victoria de los Aliados, el hundimiento de los Habsburgo y la huida del Káiser a Holanda, la transformación de Europa con la definitiva caída del Absolutismo Monárquico (desaparecieron los imperios alemán, austrohúngaro, otomano y ruso— la revolución rusa del 17 había acabado con él y había puesto fin a la participación de Rusia en la Gran Guerra aquel año—) y la aparición de la Rusia comunista, Turquía (península de Anatolia y Constantinopla), Austria, Hungría, Checoslovaquia, Yugoslavia (con nuevos países independientes), y la República de Weimar, que administraría una Alemania mutilada territorial y económicamente por los pagos de las reparaciones de guerra.

Más el conflicto no solo supuso el fin de la economía y el estado territorial y político conocido, sino que aniquiló, además el estilo de vida que había sido habitual hasta el inicio de la confrontación, lo que para este contexto es de gran relevancia. Nos referimos al concepto cultural de la *Deutscher Werkbund*, Asociación de Trabajo Alemana que había sostenido su economía industrial (segunda potencia económica tras Estados Unidos hasta 1918) desde su fundación en 1907: forma y sentido práctico fundidos en una unidad orgánica.

Los barcos, aviones, trenes... todo aquello que representaba la velocidad y verdadero símbolo del nuevo mundo moderno no podían ya aportar a la sociedad posbélica seguridad ni confianza alguna. Sólo la creación de una nueva sociedad, nueva humanidad, podía restituir la esperanza perdida en el futuro.

Por su parte, Gropius volvió a Berlín despreciando a los militares —él había sido uno de ellos— y sintiendo una gran simpatía por los obreros. No halló trabajo, así que la única salida laboral que halló fue aceptar la dirección de la escuela de Weimar. Regresó a Viena para pasar las navidades con su familia solo para constatar que nada había cambiado: Alma, deprimida por la salud del niño, no contemplaba vivir en Berlín, y seguía su relación con Werfel.

Solo cabía la renovación en su trabajo.

En diciembre escribió a un amigo: «Estoy trabajando en algo completamente distinto a lo que llevo dando vueltas desde hace algunos años: una *Bauhütte*» (Maeztu, 2010, p.292).

El matrimonio que había seguido adelante junto con la relación de Werfel, acabó definitivamente en octubre de 1920. Alma, que nunca había acompañado a su marido a Weimar, donde se había establecido mientras dirigía la Bauhaus, se divorció; él se había dejado pillar con una prostituta para tener un divorcio rápido. Durante años mantuvieron un litigio por la custodia de Manon.

Alma y Franz Werfel vivían juntos desde 1919, pero fue a mediados de abril cuando se mostró en público con él en Berlín tras una lectura de sus poemas. Ella era once años mayor que él y fue todo un escándalo.

A principios de la década de 1920 además de su casa en Viena y Semmering compró un pequeño palacio en Venecia, y al estar prácticamente arruinada encargó a su yerno, el compositor Ernst Krenek (1900-1991) –que se había casado con “Gucki” en 1922– que terminara la 10ª Sinfonía de Mahler. Él se negó a hacerlo y se presentó la obra como Mahler la había realizado.

Alma empezó a publicar cartas de Mahler, un facsímil de la 10ª sinfonía con las notas por la traición con Gropius, y sus canciones de Lieder inéditas para financiarse, pero fue Franz Werfel quien sostuvo la economía familiar. Afortunadamente para Alma, Werfel se convirtió en un escritor famoso. Su éxito se debió en gran medida al apoyo moral que ella le había dado.

Finalmente, a los 50 años, el 6 de julio de 1929, Alma y Werfel se casaron. Él era uno de los escritores de habla alemana más leídos. Ya en 1924 Alma había escrito en su diario que no le amaba, que le parecía gordo, que detestaba que fuera judío, pero había perdido su juventud y no quería quedarse sola, sin embargo pasaron largas temporadas separados.

En el clima político de antisemitismo de los años 30, el de Alma también creció. Ella pensaba que su marido había renunciado a su judaísmo, condición para casarse con ella, cosa que él hizo, pero en secreto a los pocos meses había vuelto a practicar su religión. El matrimonio se separaba cada vez más: Alma apoyaba a los nazis, y con la guerra civil española, ella se puso del lado de Franco y Werfel del bando republicano.

Su economía era excelente y se rodeaban de personas fascistas. Uno de ellos fue el pastor Johannes Hollnsteiner, admirador de Hitler, con quien tuvo una aventura.

En 1935, su hija Manon murió de polio repentinamente, con 19 años de edad. Su única hija aria. Su funeral fue un acontecimiento en Viena. El compositor Alban Berg (1885-1935) le dedicó un concierto: el Concierto para Violín “A la memoria de un ángel”.

En 1937 cerró su Villa de Viena en la que Manon había muerto.

En febrero de 1938, en Capri, supo el matrimonio del acuerdo firmado por Austria con la Alemania Nazi de anexionarse. Volvieron a Viena de incógnito, cancelaron las cuentas bancarias. El 12 de marzo, fecha de la anexión de Austria al Gran Reich Alemán, huyó con su hija, que era medio judía y corría ahora peligro hasta Milán, donde les esperaba Werfel.

La brecha entre ellos era enorme, pero se establecieron juntos cerca de Marsella, junto a otros famosos emigrantes: Bertolt Brecht (1898-1956), Ludwig Marcuse (1874-1971), Thomas Mann (1875-1955) y Heinrich Mann (1871-1950), Lion Feuchtwanger (1884-1958) y Ernst Bloch (1885-1977). Nuevamente el miedo a quedarse sola a los 60 años fue determinante.

Finalmente en 1940, con la ocupación de París, consiguieron una visa para Estados Unidos vía Madrid –cruzaron los Pirineos a pie– y posteriormente Lisboa. Estuvieron esperándola cinco semanas en Lourdes, y Werfel prometió que si se les concedía escribiría

una novela sobre Bernardette Soubirous. De aquella novela, la más exitosa, " La canción de Bernardette", se hizo una película que ganó un Oscar de Hollywood en 1943.

El 13 de octubre de 1940, llegaron a Nueva York y se establecieron en Los Ángeles, como Thomas Mann, Max Reinhardt (1873-1943), Alfred Döblin (1888-1957), o Arnold Schönberg. A través de ellos la casa de Alma volvió a florecer.

Como novelista de éxito, Werfel pudo dar a Alma el nivel de vida al que siempre estuvo acostumbrada. Escribió hasta su muerte, en septiembre de 1943. Alma no asistió a su funeral y un sacerdote católico, por orden suya, le bautizó tras su muerte.

Los siguientes 19 años, hasta su muerte, se dedicó a ser la "Gran Viuda" de Mahler y Werfel, tal y como la describió Thomas Mann, alcoholizada para superar su soledad, publicó sus diarios, parcialmente censurados por su antisemitismo declarado y por su simpatía al partido nazi.

15.34. SCHÖNBERG Y KANDINSKY. 1911. PRIMERAS DOS CARTAS.

Textos de Jarauta, 1996 (pp.29-30) y Maeztu, 2010 (pp.214-215).

Múnich. 18 de enero de 1911. Kandinsky a Schönberg.

Querido profesor:

Acabo de escuchar aquí su concierto y me ha colmado de una profunda y auténtica alegría... En sus obras ha hecho usted realidad aquello que yo, de forma incierta desde luego, he estado buscando en la música con tanto anhelo. En ese caminar independiente de los propios destinos, de la vida propia de las distintas voces que hay en sus composiciones, es exactamente lo que también yo intento encontrar en la pintura. Actualmente existe una gran tendencia por encontrar la Nueva Armonía a través de caminos constructivos, mientras que lo rítmico se construye casi de forma geométrica. Pero mi sentir y mis aspiraciones solo van parcialmente por ese camino. Es la construcción lo que le falta desesperadamente a la pintura de los últimos tiempos. Y es bueno que se busque. Solo que yo pienso de forma distinta sobre el modo de la construcción. Pienso que la armonía en nuestros días no hay que buscarla por la vía de lo geométrico, sino por lo directamente antigeométrico, ilógico. Y este es el camino de las 'disonancias en el arte', tanto en la pintura como en la música. Pues la disonancia actual de la pintura y la música no es otra cosa que la consonancia del mañana.

Me tomo la libertad de enviarle una carpeta con mi trabajo –las xilografías son de hace tres años- y con esta carta adjunto un par de fotografías de algunos de mis cuadros. No tengo fotos de los más recientes. Me haría muy feliz que estas obras le interesaran. Con sentimientos de gran afinidad y sincero respeto.

Kandinsky.

Viena. 24- enero- 1911. Schönberg a Kandinsky en respuesta.

Ante todo, muchas gracias por los dibujos. La carpeta me ha encantado. La entiendo perfectamente y estoy seguro de que coincidimos en ello. Y, además, en lo fundamental. En lo que Ud. llama lo 'ilógico' y yo denomino la 'eliminación de la voluntad consciente en el arte'. También comparto su idea sobre el elemento constructivo. Cualquier formulación que pretenda desencadenar consecuencias tradicionales no está exenta de actos de voluntad. Y, sin embargo, el arte pertenece al inconsciente. ¡Uno debe expresarse! ¡Hay que expresarse directamente! Nunca expresar sus gustos o su educación o su inteligencia, sus conocimientos y su saber hacer. Jamás esas atribuciones adquiridas. Sino todas las innatas o impulsivas. Toda creación, toda creación consciente juega con ciertas matemáticas o geometrías, con el segmento áureo y cosas parecidas. Sin embargo, la creación inconsciente que se plantea la ecuación 'Forma = Apariencia', solo ella crea una creatividad auténtica, solo ella produce aquellos modelos que los faltos de originalidad copiarán convertidos en fórmulas. Pero aquel que logra oírse a sí mismo, reconocer sus propios impulsos e introducirse con el pensamiento en cualquier problema, no necesita esos apoyos. No es preciso ser un innovador para trabajar así, sino ser solo un hombre que se toma en serio a sí mismo; y que además se toma en serio lo que significa el autentico deber de la Humanidad en cualquier campo espiritual o artístico: ¡reconocer y expresar la visión percibida!! ¡Esa es mi creencia!

15.35. LA ADOLESCENCIA

Y vio desvanecerse su inocencia mientras esperaba alguna noticia del tiempo.

Andrés Newman El adolescente. Relato corto.

Adolescentes son los alumnos sobre los que se han realizado las actividades propuestas en el apartado 8, el marco práctico, por eso presentamos este anexo.

15.35.1. DEFINICIÓN

Adolescencia es la «edad de transición que sucede en la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo» (*Adolescencia*, [s.f.]) y deriva del latín *adolescere*, que significa crecer, desarrollarse. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), es un lapso de edad que va desde los 10 a los 19 años, con variaciones culturales e individuales. (Señalemos que no es lo mismo la adolescencia cultural que la de los cambios neurofisiológicos y biográficos. En lugares como África se extingue en escasamente

veinticuatro horas, el tiempo necesario para el rito de iniciación a la vida adulta, y en la Europa de la revolución industrial los niños se convertían en adultos al tener que asistir a las fábricas).

Entre esos años suceden grandes cambios biológicos, sociológicos y psicológicos que son de gran importancia para la vida adulta. La persona se ve inmersa en una transformación sin precedentes que le lleva a comportamientos que consideramos típicos de la adolescencia y que derivan en lo que denominamos “crisis del adolescente”.

Montenegro y Guajardo (1994) consideran que desde el punto de vista biológico se inicia con la aparición de los caracteres sexuales secundarios y la capacidad de reproducción, y termina con el cierre de los cartílagos epifisiarios y del crecimiento; socialmente es considerada como un periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta autónoma –económica y socialmente–; y psicológicamente como el periodo que empieza con consecución de la madurez fisiológica y finaliza con la conquista de la madurez social –esto es, con la asunción de los derechos y deberes sexuales, económicos, legales y sociales del adulto–.

En la singularidad propia de cada ser humano podemos observar unas características comunes en los adolescentes que vamos a señalar en los distintos desarrollos que han sido estudiados.

15.35.2. DESARROLLO FÍSICO

En esta etapa lo más distintivo es que se llega a la plena constitución de las características físicas masculinas y femeninas.

En la mujer, se presenta una redondez de las caderas por el aumento del tejido adiposo y por su ensanchamiento de éstas, acompañado de un total desarrollo de los senos. En el varón, se produce un ensanchamiento de los hombros, que hace que hacen ver las caderas se más estrechas y un aumento del desarrollo de la musculatura que permite el desarrollo de aptitudes motoras gruesas, por lo que resulta una etapa óptima para la realización de actividades motoras gruesas.

(Ochoa Guerrero, 2012, p.134)

15.35.3. DESARROLLO EMOCIONAL

El sentimiento varía a lo largo de la adolescencia. Cuanto más nos situemos al final de ésta más deja de ser preponderante en beneficio de la razón, y la gran emotividad presente en la pubertad disminuirá, a excepción de la llegada del primer amor (Remplein, 1971). Entre medias se producirá una crisis que puede llevar a estados depresivos, de rebeldía profunda, ansiedad, etc., resultado de los los numerosos cambios que acontecen en la vida de un adolescente (Papalia & Wendkos, 1992).

La extroversión (proceso psíquico que lleva al adolescente a interesarse por la realidad externa, que se traduce en un juicio objetivo e interés por establecer relaciones desinteresadas con el resto) es una característica propia del adolescente que lo induce a notar la diferencia que existe entre él y los ideales que impone la sociedad (Craig, 1997).

15.35.4. DESARROLLO SOCIAL

Se espera que el individuo alcance al final de la etapa el status primario, asuma una independencia que expresa continuamente y se dirija hacia roles y metas de acuerdo con sus habilidades y posibilidades ambientales (Montenegro y Guajardo, 1994). El adolescente va estructurando las actitudes y pautas de comportamiento que son adecuadas para ocupar un lugar en el mundo de los adultos (Hurlock, 1980).

Se produce, a lo largo de toda la adolescencia, la maduración social puesto que el individuo logra incorporar las relaciones sociales y sus esquemas, comprendiendo de esta manera la importancia del orden, la autoridad y la ley (Remplein, 1971).

La relación con los otros es más sincera y no se busca como un medio de referencia para conocerse a sí mismo, sino con un verdadero interés por su valor personal, incluyendo la ayuda y sacrificio (Remplein, 1971). Por eso el adolescente se motiva a la acción solidaria, por la adquisición de los nuevos sentimientos de altruismo, empatía y comprensión, lo que le provoca una gran satisfacción, y le permite lograr el anhelo de ser importante; estos afanes solidarios habitualmente se desarrollan en grupo, con otros jóvenes de ideas comunes, y que caracterizan a los movimientos juveniles (Craig, 1997, citado en Díaz & Rojas, 2006).

La amistad es fundamental pues propicia que se desarrollen habilidades sociales, que puedan enfrentarse a las dificultades y sentimientos que experimentan y que son comunes a los miembros del grupo, y les ayuda en la construcción del *self* y su autoestima por la posición que adquieren en él. Quizás por ello el número de amigos disminuye en relación a la etapa anterior –la pubertad–, pues se buscan características afines. Estas amistades se harán más sólidas y perdurarán en el tiempo, produciéndose los primeros amigos entre miembros del sexo opuesto.

Con los padres y ciertos adultos se tensan las relaciones y no se admiten sus opiniones. A medida que se llega al final de la etapa se van destensando.

Como vimos en el apartado 7 la adolescencia representa una fuerza de cambio, lo cual puede ser utilizado en beneficio de determinadas ideologías, grupos, etc. Su energía y rebeldía les puede llevar a adquirir conductas de riesgo que ellos consideran que son características del mundo adulto, como es el consumo de drogas –tabaco, alcohol, etc. –. Solo algunos de ellos participan en conductas de riesgo elevado con propósitos destructivos, las cuales llevan a cabo por el bajo control de sus impulsos y por poner a prueba unas capacidades que afianzarán su autoestima. El estrato social de pertenencia para dichas conductas no es relevante (Craig, 1997).

15.35.5. DESARROLLO PSICOSEXUAL

En este periodo surge el primer amor y se une a ese sentimiento el deseo sexual.

Como la identidad sexual afecta profundamente a la construcción del yo, los adolescentes manifiestan aquellas conductas que consideran ligadas a su género, las cuales deben ser confirmadas por los otros para que ellos se acepten y adapten sexualmente (Montenegro y Guajardo, 1994); la socialización se presenta una vez más fundamental, y esta vez no solo en la adquisición, formación y desarrollo de la mayoría de los roles sociales, sino también de los sexuales.

Los principales agentes de socialización que influyen en la identidad sexual son la familia, los medios de comunicación, el grupo de pares y el sistema educacional. Estos entregan tradicionalmente al hombre un rol instrumental, con una orientación cognitiva, con un énfasis en la asertividad, competencia e inhibición emocional. Y a la mujer, un rol de tipo expresivo, que implica ser el apoyo emocional dentro del sistema familiar, establecer relaciones interpersonales armoniosas y protectoras. (Milicic, Alcalay y Torretti, 1994, citado por Abarca Cedeño, 2002, p.25)

El noviazgo y los primeros encuentros sexuales favorecen el crecimiento personal y la comprensión de los otros.

15.35.6. DESARROLLO COGNITIVO

Además de que el pensamiento hipotético deductivo se consolida y puede emplearlo para resolver sus problemas personales, aumenta su consciencia de los valores morales y puede abstraer e interiorizar los valores universales (Remplein, 1971). Todo esto ayuda al adolescente a atender a la realidad que le rodea y a participar en ella, influirla y ser influido así mismo por ella mientras crea una imagen integrada del mundo.

«Es el desarrollo de la conciencia unido al dominio de la voluntad, y a los valores e ideales definidos, lo que posibilita la formación de su carácter definitivo» (Remplein, 1971, citado por Abarca Cedeño, 2002, p.22). Poco a poco podrá ir realizando, respecto a esta posición en el mundo, una elección vocacional realista según sus intereses.

15.35.7. LA ADOLESCENCIA: PARADIGMAS EVOLUTIVOS TRADICIONALES Y MARCOS CONCEPTUALES CONTEMPORÁNEOS

Según agrupemos las teorías se pueden presentar en dos grandes grupos: a) los enfoques tradicionales y b) los marcos conceptuales contemporáneos (Corral & Pardo, 2012).

Los enfoques tradicionales

Cuatro son las teorías tradicionales en el estudio del desarrollo: las teorías psicoanalíticas, las conductistas, las contextuales y las organizmismas.

Para Freud, con el advenimiento de la pubertad comienzan las transformaciones que han de llevar la vida sexual infantil hacia su definitiva constitución. La pulsión, hasta entonces predominantemente autoerótica bajo la primacía de las zonas genitales, encuentra por fin el objeto sexual (aunque este hallazgo no es realmente mas que un retorno al pasado ya que las manifestaciones infantiles de la sexualidad determinan la estructura sexual del adulto). La adolescencia implica un proceso de cambio, de transición, entre lo que él llama la latencia y la adultez.

Así pues, las teorías psicoanalíticas ponen el acento en la importancia de la sublimación de la energía libidinal. La riqueza y variedad del mundo intelectual del adolescente sería el resultado de la necesidad de imponer algún tipo de orden en el complejo mundo afectivo-emocional que genera el crecimiento de las pulsiones.

Las teorías conductistas atienden a las relaciones inmediatas del adolescente, especialmente con la de los padres. Para comprender la conducta intelectual del adolescente hay que saber las pautas de respuesta que éste ha emitido y el tipo de refuerzo que se le ha proporcionado.

Las teorías contextuales, en su intención de comprender el mundo mental de los adolescentes, ponen el acento en las variaciones contextuales que superarían tanto el marco analítico del desarrollo intraindividual, como el de las consideraciones contextuales de carácter microestructural que ofrece el conductismo.

Entre las teorías organísmicas, la de Piaget con su etapa de las operaciones lógico-formales sobresale por encima de todas las demás. Según ésta en la adolescencia se construye una estructura cognitiva de enorme potencia que permite enfrentarse a los más complejos problemas, tareas o situaciones. Su lógica supera a la del niño y es el logro más alto del desarrollo intelectual. A partir de ese momento, los logros cognitivos serán de carácter más cuantitativo que cualitativo porque después de esta estructura lógico-formal no se construirá ninguna otra.

Piaget presentó un adolescente como si fuese un científico ya fuera lógico, matemático, físico o químico; cualquier otra dimensión intelectual quedó oscurecida por ésta o infravalorada, como sucedió con el componente narrativo de la cognición, o del artístico o del psicomotor. Para él no hay adolescentes según el contexto

Los datos no avalan las pretensiones piagetianas. Cualquiera que haya convivido con grupo de adolescentes lo sabe. Tienen serias dificultades para enfrentarse con tareas lógico-formales, tantas como muchos adultos cuando tienen que razonar de un modo formal.

Por otro lado investigaciones comparativas entre adolescentes de hace 30 años y los de ahora demuestran que, a igualdad de edad, los de hoy presentan un desarrollo cognitivo superior. Lo que pone de manifiesto que los cambios sociales, tecnológicos, etc no se pueden obviar cuando se estudia el desarrollo humano.

También se esta trabajando desde la apreciación de que además de la lógica-matemática, otra se va desarrollando desde la infancia y se hace notoria en la adolescencia. Esta lógica es la que nos permite enfrentarnos con lo ambiguo, lo probable, lo indeterminado, lo no definido claramente... y es con la que se trabaja desde la educación y terapia artística.

Lo anteriormente expuesto nos indica que cuando hablamos de la adolescencia lo tenemos que hacer desde una concepción plural y no tan unidireccional.

Los marcos conceptuales contemporáneos

Entre los marcos conceptuales contemporáneos vamos a señalar la psicología evolutiva; la psicología del curso vital; modelo de los sistemas ecológicos y modelo de la bondad de ajuste.

La psicología evolutiva intenta abarcar tanto el desarrollo normal como anormal, diferenciándose del modelo clásico que atendía exclusivamente a las tendencias generales del desarrollo humano bien adaptado.

La perspectiva del curso vital analiza las relaciones intergeneracionales dentro del contexto histórico que tiene lugar. Aunque los adolescentes son diferentes, sus vidas se desarrollan en determinados contextos y situaciones; conocerlos nos permitirá atender a las diferentes trayectorias que sucedan en una generación particular de un periodo histórico concreto.

El modelo de los sistemas ecológicos toma en consideración a la persona, el proceso, el contexto, el tiempo y el medio que forman una red de sistemas articulados –microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema–. Para captar toda la riqueza de una conducta no se trata de analizar como influye una sola variable –clase social, grupo étnico, etc. – sino de situarnos en medio de un proceso sometido a múltiples influencias y seguir su evolución paso a paso.

El modelo de la bondad de ajuste trata de ver si existe una correspondencia entre el desarrollo evolutivo del adolescente y el medio.

El egocentrismo adolescente

No hay duda de que respecto a la infancia, en la adolescencia se han producido notables progresos los cuales, no obstante, poseen importantes limitaciones respecto a la etapa adulta.

Por ejemplo, una persona a los 14 años es capaz de efectuar de forma práctica un completo análisis de las variables que influyen o pueden influir en un determinado fenómeno físico o biológico, pero la habilidad reflexiva de exponer verbalmente lo que de hecho sabe hacer no será adquirida sólidamente hasta una fase posterior.

La etapa segunda o subjetivista de la secuencia evolutiva cognitiva es la propia del adolescente, que considera el conocimiento como incierto, ambiguo, contextual y relativista –aunque hay adolescentes y adultos que se mantienen en la primera etapa objetivista de que el conocimiento es absoluto–, entre la primera y la tercera o racional, que aún aceptando la

importancia del contexto y sin renegar del relativismo, considera que hay normas que permiten decidir por qué ciertas teorías están mejor justificadas que otras, manteniéndose, por tanto, con una mayor probabilidad. Esta etapa subjetivista viene a demostrar las carencias cognitivas del adolescente que le sitúa muy lejos del pleno desarrollo considerado por Piaget.

Del mismo modo, en la adolescencia surge una nueva capacidad intelectual que posibilita la aparición de mundos posibles o estados alternativos del mundo; es decir, de ser capaz de concebir posibilidades que podrían, al menos en teoría, realizarse. Sin esta capacidad de concebir lo posible, de enorme trascendencia en la educación y terapia, no podríamos construir una identidad propia, porque primero ésta tiene que ser imaginada o proyectada. Ahora bien, si lo que permite su control son esquemas cognitivos que se desarrollan en etapas posteriores y además el adolescente choca con la misma capacidad que otros tienen y que pueden orientarla hacia una dirección opuesta a la suya, nos encontramos con unos de los problemas más evidentes del adolescente; aprender a controlarse y a que el pensamiento no es todopoderoso, sino que tiene que someterse al juicio de la práctica o de la experiencia.

Derivada de la capacidad anterior, aparece en la adolescencia la de poner en tela de juicio los presupuestos aceptados incondicionalmente en la infancia de una manera inconsciente. Esta actitud crítica es básica en el desarrollo humano, pues sin ella no habría habido avance alguno. Sin embargo nos encontramos que, nuevamente, la capacidad de distinguir lo importante de lo accesorio, lo que mece conservarse de lo que no, así como las consecuencias secundarias o inesperadas que sus acciones tendrán en el futuro es algo que está más allá de ella.

La pregunta inmediata sería ¿es egocéntrico el adolescente o es que no puede conjugar dos sistemas de referencia en uno solo?

El egocentrismo adolescente existe, es muy diferente pero por supuesto tan real como el del niño, y podría denominarse egocentrismo idealista o metafísico. La razón de su existencia se halla en la imposibilidad real que tiene de operar con dos sistemas de referencia en uno solo.

Como hemos visto, su capacidad para generar mundos posibles choca con la de los otros al carecer de los esquemas cognoscitivos que la controlan; cuestiona pero no tiene la capacidad aún del discernimiento; el adolescente suele operar con dos sistemas de referencia que no se pueden conjugar fácilmente.

Para entenderlo mejor imaginemos dos sistemas diferentes como son el afectivo y cognitivo. Llegar a alcanzar el equilibrio entre ellos supone un lento aprendizaje, muchas veces lleno de sufrimiento, que empieza precisamente en la adolescencia pero que no es alcanzable hasta la edad adulta.

Son numerosos los problemas cognitivos y afectivos que le causa dolor. La razón se encuentra en que para afrontarlos sería necesaria la utilización de los dos sistemas en mutua

interacción ya que no pueden reducirse el uno al otro. Tampoco se les puede entender como una suma de ambos, sino, más bien, como un sistema incluyente que engloba a los dos subsistemas mediante un mecanismo de compensación dinámica y multiplicativa.

(Muchos contenidos del currículo escolar (biología, física, matemáticas, ciencias sociales) resultan difíciles precisamente porque requieren la comprensión, al menos intuitiva, de este tipo de sistemas de doble reversibilidad. La mayor parte de los dilemas morales también se encuentran en la misma situación, y cómo no, el mundo afectivo y emocional también demanda, no pocas veces, el concurso de esta habilidad para salir de determinados atolladeros. Imaginemos un adolescente que está tanteando en busca de su independencia o autonomía intelectual porque siente la necesidad de superarla dependencia con respecto al mundo de valores de sus padres. Eso no quiere decir, obligatoriamente, que quiera romper, a la vez, los lazos afectivos que le vinculan con ellos. Tenemos aquí, pues, dos sistemas: a) el sistema dependencia/independencia, b) el sistema apego/desapego. La dificultad estriba en distinguir ambos en un sistema global que los integre lo más armónicamente posible. [Corral & Pardo, 2012, p.283])

Todos estos problemas tienen que ver con el pensamiento no formal, llamado dialéctico o postformal al que ya habíamos hecho referencia al hablar de Piaget y de cómo éste no era contemplado por él. Este pensamiento parece estar en la base de muchos procesos intelectuales y no sólo no niega la lógica formal sino que la complementa.

Se caracteriza por aceptar la contradicción y la dificultad de su superación; reconocer la existencia de múltiples marcos de referencia, y por tanto la incertidumbre; y en último término la imposibilidad de un conocimiento absoluto.

Si nos hemos acercado hasta ahora a la adquisición de conocimientos y al desarrollo intelectual exclusivamente, ha sido por rigor metodológico, pero si no damos el paso siguiente, habremos distorsionado gravemente la visión de la vida humana. El ser humano de cualquier edad es un sujeto que está en relación con otros. Las relaciones interpersonales fundamenta la actividad humana y toda búsqueda y desarrollo posterior depende de éstas. Por eso Corral y Pardo (2012) señalan que habríamos de mirar la adolescencia desde la intersubjetividad y no solo la objetividad, como se hace desde la terapia conductual, ni la intrasubjetividad, como lo hace la dinámica.

Los cambios en la adolescencia

En la adolescencia se producen cambios neurofisiológicos y cambios biográficos que se hallan estrechamente ligados, como no podría ser de otro modo. Estos a su vez producen cambios cognitivos a los que solo se puede tener acceso a través de los tests de inteligencia si lo que queremos son datos cuantitativos, o a otro tipo de pruebas: tareas abiertas, tareas

cotidianas, tareas tanto formales como no formales y cómo no, podemos aprovechar los relatos autobiográficos.

A la lógica formal de Piaget se le une la lógica narrativa de Bruner; conocerla será vital para la educación y terapia.

Los adolescentes necesitan construir relatos para explicarse a sí mismos su propia vida, la metamorfosis en la que están inmersos, las transformaciones de las que son tanto sujetos activos como objetos pasivos, pues hasta cierto punto hay mutaciones que les sobrevienen sin que ellos puedan impedirlos y mucho menos acelerarlos o retrasarlos. (Corral & Pardo, 2012, p.285)

El componente cognitivo narrativo es fundamental para construir la identidad personal: la unidad y el propósito. La narración otorga la unidad, la coherencia, la integración, el propósito general de la personalidad, la dirección –la narración permite integrar y reconstruir el pasado, percibir el presente y anticipar el futuro– que permite que nuestra vida adquiera sentido.

Es en la adolescencia cuando la perspectiva narrativa de la propia vida empieza a desarrollarse, la cual no dejará de reelaborarla durante toda su vida. Fue McAdams (1997, citado por Corral y Pardo, 2012) quien dijo que la formación de la identidad personal atraviesa tres fases: la premítica, mítica y postmítica. En la adolescencia es la fase mítica la que se instaura, con la capacidad de generar un dominio narrativo propio con los contenidos y temas fundamentales que desarrollará en la vida adulta.

Nos podríamos acercar al desarrollo intelectual del adolescente en relación con los intentos de resolver distintas tareas vitales: personales, familiares, sociales, escolares o laborales, pero la clave está en la construcción de un proyecto vital propio que de sentido a las tareas y las englobe. Y esta manera de englobar sólo es posible de un modo narrativo.

15.35.8. DOS FORMAS DE PERCIBIR, DOS TIPOS DE CREADORES

Es necesario para todo profesor saber cómo el ser humano percibe, porque dependiendo de cómo lo haga construirá de un modo distinto su mundo.

Cuando una persona se relaciona con el medio primariamente, es decir, a través de los ojos y se siente espectadora, hablamos de un creador visual. Cuando, por el contrario, se preocupa especialmente por sus sensaciones corporales y sus experiencias subjetivas, que la afectan emocionalmente, lo hacemos de la persona háptica (Lowenfeld & Brittain, 1980). Lowenfeld entre el año 1939 y 1966 investigó la manera de percibir de la población tanto con discapacidad visual como sin ella, para hallar que un 47% tendía claramente a la percepción visual, un 23% eran clasificadas como hápticas, y el 30% restante se situaba en algún punto

entre las dos; aproximadamente la mitad de la población reacciona visualmente, y menos de una cuarta parte lo hace hápticamente.

Por diferentes investigaciones se sabe que: los tipos visuales piensan en términos de imágenes visuales, que los hápticos tienen dificultad para aislarse mediante un esfuerzo mental, tendiendo a las percepciones táctiles y kinestésicas antes que a las visuales; que las respuestas de los visuales a los test de Rorschach tienden a ser integrales y tridimensionales, mientras que las de los hápticos son de movimientos kinestésicos y claroscuro; que los niños hápticos encuentran más problemas para aprender a leer; que a nivel cognoscitivo hay respuestas más analíticas en los visuales; que cuanto más pequeño se es más importancia tiene la percepción háptica, y que su expresión es mucho más subjetiva.

Sólo con lo expuesto hasta ahora podemos entender la diferencia tan enorme que existe en el pensamiento de una persona ante una misma instrucción: habrá quien la imagine en términos visuales y quien lo haga en sensaciones, pero para nosotros, además, este conocimiento tiene mucho que ver con la técnica elegida por el adolescente inicialmente.

Para un adolescente de mentalidad visual, el aspecto de una cosa es de primordial importancia y todo lo traducirá imagen visual; las sensaciones táctiles incluidas. Para uno de mentalidad háptica todo pasa por las sensaciones de su propio cuerpo, los tamaños y formas son ordenados según la importancia que tienen para él; las texturas tienen valor por sí mismas y no necesitan ser traducidas a imágenes visuales. Su pensamiento se relaciona con los detalles que para él tiene un valor emocional.

Como lo que hemos comentado tiene que ver con los extremos, en realidad en el aula/taller se combinan continuamente las dos formas de percibir y de expresarse a través de distintas actividades y técnicas plásticas que lo que buscan es integrar estas dos formas de percepción.

15.36. WIENNER KUNSTGEWERBESCHULE

Antes de la Primera Guerra Mundial, las *Kunstgewerbeschule*, habían superado a las Academias en todo lo referente a modernidad e intencionalidad (Fiedler, Feierabend, 2000, p. 14) seguramente por eso Friedl Dicker-Brandeis decidió matricularse en la de Viena, y no en la Universidad. La de Viena se estableció en 1864 siguiendo el modelo de la *School of Design* londinense, y de hecho fue la única escuela en Centroeuropa asociada a un museo, el *Oesterreichisches Museum fur Kunst und Industrie*, Museo Austriaco de Arte e Industria, fundado y dirigido por el historiador del arte Rudolf von Eitelberger, al que se adhirió en 1867.

Las aspiraciones de la institución educativa estaban dirigidas a la formación de profesionales altamente competitivos al servicio de las factorías y los talleres de creación. Es decir, académicamente, se estaba favoreciendo la formación de

artesanos-diseñadores: trabajadores conocedores de las técnicas productivas y, además, capaces de idear sus propios modelos de objetos susceptibles de ser reproducidos en series limitadas. (Ortega, 2009, pp.29-30)

La Escuela se renovó con la influencia de la Secesión –como no podía ser de otro modo–, sobre todo cuando uno de sus miembros, Felicien von Myrbach (1853-1940), inició su dirección en 1899 y, siguiendo los ideales del movimiento, impuso un modelo que favorecía el genio individual dejando a un lado la copia virtuosa de modelos y obras de arte. Así, en esta idea de fomentar la creación genuina, en 1903 se contrató a Franz Čížek (1865-1946) para que impartiera lo que se llamó la “Clase de Arte Juvenil”, y, como cambio importante, por el que se obtuvo como resultado un incremento en la calidad de los productos, se instauró en los talleres la tutela doble que posteriormente practicó la Bauhaus de talleres con maestros especialistas y aulas con profesores artistas; con esta tutela se valoraban la calidad técnica y la formal de los trabajos.

En 1909 el arquitecto Alfred Roller (1864-1935) –cofundador de la Secesión junto a Koloman Moser (1868-1905), Joseph Maria Olbrich (1868-1967), Gustav Klimt (1862-1918), y Josef Hoffmann (1870-1956)– y que llegaría a ser su presidente en 1902) es nombrado director de la escuela. Como arquitecto potenció la arquitectura como la disciplina básica para el desarrollo de las otras artes –Friedl Dicker-Brandeis estuvo en contacto, por tanto, con esta idea desde sus primeros años de formación artística, y hasta el año 1931 mantuvo profesionalmente una relación directa con la arquitectura como socia del estudio “Singer-Brandeis”–, la que proporcionaba los espacios para mostrar las nuevas creaciones en unidad y armonía. «La sede de la propia escuela se convirtió en un modelo de arquitectura funcional, abierta al público y ceñida a criterios de exhibición museográfica» (Ortega, 2009, p.35).

Como la escuela buscaba llegar a diseñar los principales bienes de consumo, la estructura académica se hizo más compleja, con talleres para todos los ámbitos. Además de la pintura, escultura, arquitectura y dibujo decorativo y ornamental se abrieron los talleres de creación de muebles, vidrieras, cerámica, joyería y tejidos –moda femenina, tejidos, bordados y tapicería–.

La variedad creativa era la seña de identidad de la escuela, por eso los estilos eran muy distintos pues los resultados dependían de los diferentes maestros y artistas. Este respeto por la individualidad fue potenciado por Roller que se reflejó en la metodología de la *Kunstgewerbeschule*, con modernos conceptos en el análisis de formas – a partir de los nuevos abstractos– y alentando la autoexpresión de los alumnos. No era el alumno el que tenía que adaptarse a los criterios del profesor, sino éste a la tendencia natural de sus diferentes estudiantes. El respetar y estimular el conocimiento de las propias tendencias expresivas era tarea del Departamento General, al inicio de los estudios, en donde el profesor casi no era visible.

La enseñanza se organizaba partiendo de la infancia, y sus manifestaciones, se seguía con el estudio profundo de la naturaleza y su análisis sistemático como ejemplo de funcionalidad absoluta, el uso de materiales y su adaptación a las formas, y finalmente se emprendía primero el diseño artístico de objetos y de espacios después.

Por último señalar que la infancia era una etapa muy valorada por la Escuela. Desde principios de siglo se impartían “la clase de Arte Juvenil”, se crearon habitaciones infantiles, y se incentivó la creación de juguetes.

(Sabemos, además, que Ángel Ferrant quedó tan impresionado por los juegos de la escuela vienesa que adquirió diversos productos de este tipo. La configuración de los mismos según las más modernas orientaciones en general, la huida de un acabado excesivamente detallista que pudiese anular la proyección imaginativa del niño sobre el objeto, al conferir a éste un significado cerrado. Dentro de los diseños de juegos producidos en la escuela, destacaban los muñecos de trapo, los muñecos de madera torneada, rígidos o articulados, y los juegos de bloques de madera inspirados por los dones del pedagogo Froebel. Las tentativas de Ángel Ferrant de producir su propio material lúdico estarían imbuidas del mismo sentido constructivo característico de los juegos de bloques. [Ortega 2009, p.37-38])

15.37. JOHANNES ITTEN: BIOGRAFÍA Y FORMACIÓN

Johannes Itten fue una figura muy influyente en la vida y pedagogía de la artista Friedl Dicker-Brandeis, tanto como profesor suyo en Viena, como en la Bauhaus, en donde afectó su pedagogía notablemente al ser el responsable de la implantación en 1919 de lo que podemos considerar la columna vertebral de la escuela: el Curso preliminar.

Itten nació en Suiza, en Süderen-Linden, en la municipalidad de Wachseldorn (cantón de Berna). Nieto e hijo de un profesor, empezó su formación de maestro a los 16 años en la escuela de magisterio Hofil de Berna, donde entró en contacto con la educación progresiva y las ideas psicoanalíticas. «Le debo mis primeras ideas acerca de la educación a un joven director con visión de futuro de la universidad donde yo me formaba. Él me llamó la atención sobre el hecho de que los niños en su natural falta de inhibición pueden componer asombrosamente originales dibujos, historias y canciones» (Itten, 1975, p.6).

Ejerció como maestro brevemente, solo durante el curso de 1908, tiempo suficiente para aplicar lo que creía firmemente, «que cada crítica y cada corrección actúa de manera ofensiva y destructiva sobre la confianza en uno mismo, que el estímulo y el reconocimiento del trabajo realizado favorece el desarrollo de las fuerzas» (Wick, 1985, p.80), y descubrir que su pedagogía chocaba con la institucional.

En 1909 empezó a estudiar Bellas Artes en Ginebra, pero sólo estuvo un semestre al desilusionarse profundamente con la pedagogía de la escuela, tradicional y basada en la copia. Volvió a Berna y estudió matemáticas y ciencias para poder ser profesor de secundaria.

Tras graduarse decidió dar un giro a su vida, creyendo saber, por fin, lo que quería: ser pintor. Sus viajes y visitas a exposiciones de la *Blaue Reiter* y pinturas cubistas le impresionaron notablemente y afectaron en su búsqueda artística.

Volvió a Ginebra. Esta vez estudió con el profesor Eugène Gilliard (1861-1921), pintor abstracto, «quien me familiarizó» como escribió el propio Itten «con los elementos geométricos de las formas y sus contrastes» (p.6); aquellos ejercicios de contrastes entre los elementos geométricos sirvieron tanto de base para sus creaciones de los años 1915 a 1919, como de fundamento para su pedagogía –desde la primera escuela de Viena, pasando por la Bauhaus, Berlín, y la última de Zúrich–, como queda reflejado en una carta de 1914 que escribió a Gilliard sobre su consideración de que su enseñanza de los elementos era algo fundamental que todo artista habría de conocer.

En 1913 llegó a Stuttgart con la intención de formarse con Adolf Hölzel. Éste era profesor de la Academia y no podía, por contrato, dar clases fuera de ella. Itten consiguió su objetivo, aunque no al primer intento; mientras se apuntó a clases de una de las alumnas de Hölzel, Ida Kerkovius, quien satisfizo su deseo de estar cerca de las enseñanzas de éste profesor/artista, entre tanto.

Wick (1985) señala tres puntos clave en los conocimientos adquiridos de Hölzel y que marcaron la pedagogía de Itten:

1.- El estudio del color a través de las teorías de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) –con su propuesta de un círculo de color simétrico, el cual comprendía el de Newton y los espectros complementarios–; de Wilhelm Von Bezold (1837-1907) –quien tras advertir la mezcla óptica de colores que se producía en los diseños de sus alfombras a partir de la combinación de los colores aplicados, determinó que dos o más colores que se perciben al mismo tiempo se aprecian combinados y fundidos en uno nuevo–; de Michel Eugène Chevreul (1786-1889) –y su teoría del contraste simultáneo: el ojo percibe un mismo color de forma diferente en relación a los colores que le rodean, variando su tono, valor y saturación, y esto sucede porque el ojo necesita simultáneamente su color complementario; si no lo tiene lo produce, generando este efecto–; y del propio Hölzel –sobre todo sobre su teoría de contrastes que se remontaba a la de Goethe–.

2.- La necesidad de comprender el valor del claroscuro y de los elementos constructivos de las grandes obras de arte a través del análisis de los antiguos maestros.

3.- El valor expresivo del collage y de los ensamblajes de materiales diversos –Hölzel durante el tiempo en que Itten vivió en Stuttgart se dedicó a crear obras con trozos de papel y retales–.

4.- Realización de ejercicios gimnásticos en las clases y la estimulación del dibujo automático –Hölzel animaba a sus alumnos a realizar dibujos de desnudos al modo de Rodin, de un solo trazo, como trazo automático rítmico–.

Tras este aprendizaje que construyó muchos de los pilares de su trabajo como artista y como profesor, partió en 1916 para Viena, en palabras del propio Itten, «respondiendo a la invitación de una de sus alumnas, y allí abrió una escuela privada de arte para asegurarse la subsistencia» (Wick, 1985, p.81).

Allí, en Viena, abrió una escuela privada –fundamentada tanto en sus conocimientos artísticos modernos, como en pensamientos filosóficos y religiosos orientales– como medio de ganarse la vida y así poder dedicarse a la pintura.

Los tres años que vivió en la capital austriaca fueron cruciales para entrar en contacto con reconocidos músicos, filósofos y artistas de vanguardia, como los que se reunían en torno a la publicación *Der Sturm*, con los que realizó sus primeras exposiciones, y poder llegar a Walter Gropius a través de su relación de asiduo visitante del salón de Alma, su esposa, que le recomendó para participar en la nueva escuela que Gropius iba a dirigir en Weimar por encargo del gobierno de la república alemana.

Aunque su participación en la Bauhaus fue corta, desde octubre de 1919 –donde llegó con 16 de sus alumnos judíos vieneses entre los que se encontraba Friedl Dicker-Brandeis– hasta marzo de 1923 (fecha en la que también nuestra artista y la mayoría de su grupo inicial, abandonó la escuela), su legado fue enorme para el desarrollo de la escuela. Como decíamos al inicio, él fue el responsable de la creación y organización del curso preparatorio o preliminar de seis meses, el *Vorkurs*, que servía, por un lado, para enseñar las nociones básicas fundamentales de los elementos constitutivos de la creación plástica, y por otro para orientar a los alumnos sobre qué taller era en el que deseaban ingresar; un modelo que sigue vigente en la enseñanza artística.

El *Vorkurs* introducía al alumno en la experimentación de una gran variedad de materiales que para entonces eran ajenos al arte: el acero, materiales textiles, cristales, etc., y a la visión de la abstracción geometrizarante característica de Itten.

Sin duda, su teoría del color es una de las aportaciones más importantes del artista suizo a la pedagogía artística. A partir de lo estudiado con Hölzel, Itten estableció en el curso preliminar de la Bauhaus su teoría del color de los siete contrastes –saturación, temperatura, simultaneidad, cantidad, luminosidad, colocación en círculo cromático y calidad del color– con la que presentaba tanto los posibles tipos de contrastes que se producen entre las diferentes características de los colores como los efectos en su interacción.

El círculo cromático de Itten, con sus 12 colores, revolucionó la visión convencional sobre la percepción del color, y hoy en día sigue siendo una de los pilares en la actual enseñanza artística.

Además del curso preliminar, Itten fue el encargado del taller de metal, pintura mural y vidrio en los que tuvo de ayudante a Georg Muche (1895-1987), que se adhirió a su práctica de Mazdaznan.

Precisamente este interés de Itten por dicha práctica, una religión neo-zoroastriana, y de teorías orientales, fue causa de las discrepancias más importantes con Gropius. Desde la llegada a la Bauhaus, un importante número de sus alumnos y luego Muche, participaron de sus doctrinas, extendiéndolas por toda la escuela: se cortaron el pelo –los varones se lo rapaban-, vistieron con túnicas hasta los pies, realizaron frecuentes ayunos, y se alimentaron solo con comida vegetariana, radicalizando sus hábitos tras el congreso de Leipzig al que asistieron en 1920 ambos artistas y por el que empezaron a convertir a alumnos y profesores de la Bauhaus.

En marzo de 1923, tras hacerse insostenible la relación entre director y artista, Itten abandonó la Bauhaus y se recluyó en un centro Mazdaznan en Suiza, en el que permaneció hasta 1926, año en que abrió su propio centro en Berlín, la “Escuela Moderna de Arte” y desde 1929, la “Escuela Itten”, la cual fue clausurada por el partido nacionalsocialista en 1934.

Gracias a su experiencia textil en la Bauhaus, se le nombró director de la Escuela Textil en Krefeld, Alemania, renunciado a su puesto en 1938, con el aumento de poder del partido nacionalsocialismo, partió para Ámsterdam en espera de una visa para Estados Unidos.

Al no conseguirla, volvió a Suiza, a Zúrich, en donde residió desde 1938 hasta su muerte en 1967.

Entre tanto, fue de 1943 a 1960 director de la escuela de la industria textil de seda. Entre 1949 y 1956 se ocupó de la organización y dirección del Museo Rietberg de Arte de Zúrich y se dedicó al desarrollo de programas educativos y estudios de arte. También participó en exposiciones internacionales sobre educación, congresos, y escribió su libro “El arte del color” que fue publicado en 1961. En 1963 vio la luz su segunda obra “Mi curso preliminar de la Bauhaus”, traducida como “Diseño y Forma”. Entre 1952 y 1953 dirigió en Zúrich su Museo y Escuela de Artes y Oficios y en 1956 adquirió un estudio en esta ciudad. En 1965 fue nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad Técnica de Darmstadt, y en 1966 ganó el premio Sikkens de Ámsterdam. Representó a Suiza en la 33ª Bienal de Venecia de ese mismo año.

Murió al año siguiente, el 25 de Marzo de 1967, en Zúrich.

15.38. MAZDAZNAN

Consideramos interesante para la comprensión de Johannes Itten y sus prácticas en la Bauhaus leer este texto, traducción de la presentación sobre Mazdaznan que se ofrece en la

actualidad en su página oficial y que equivale a las enseñanzas de su tiempo (What is Mazdaznan, [s.f.]).

El nombre "Mazdaznan" viene del antiguo idioma Zend y significa "pensamiento creativo". Esto incluye el sistema completo del pensamiento a través de todas las etapas creativas y evolutivas de la vida, culminando en la más alta forma de la manifestación, el ser humano. Mazdaznan se remonta a muchos miles de años antes de Cristo, pero fue sólo durante la última parte del siglo XIX y principios del siglo XX que sus enseñanzas fueron reunidas y presentadas al mundo occidental por el Dr. OZA Ha'nish, quien reconoció que lo que se necesitaba en esa época era una religión y una práctica que tolerara un escrutinio científico. Mazdaznan es un sistema que incluye todos los aspectos del autodesarrollo, que anima a la persona a ser autosuficientes, con el fin de ganar más confianza para cumplir con las exigencias de cada día. Poco a poco extendemos nuestras dotes físicas, espirituales e intelectuales. Es esencialmente una forma práctica de vida, aplicando los principios de la vida para nosotros mismos. Inevitablemente, hay ocasiones en que buscamos asesoramiento y la ayuda de otros, pero en lo posible procuramos modelar nuestro desarrollo en nuestro propio camino.

La enseñanza demuestra al individuo la necesidad de adquirir la salud del cuerpo de una manera sistemática y científica. En primer lugar, se inculca a uno en los ejercicios de respiración, diseñados para reforzar los sentidos. Es a través de los sentidos de la vista, el oído, el olfato, el tacto y la sensación como hacemos toda nuestra experiencia en la vida. Así aspira a promover una mejor salud a través de la adopción de una dieta vegetariana simple pero científica. Esta combinación de respiración y alimentación correctas nos da una sólida base sobre la que podemos, si lo deseamos, desarrollar otros atributos más espirituales y morales. En todo momento tratamos de desarrollar un carácter equilibrado.

Algunas de las aplicaciones cotidianas que ayudan a nuestra autodesarrollo son: respiración rítmica, nutrición científica y ejercicios glandulares. Lentamente pero de forma segura, el individuo comienza a tomar las riendas de su propio destino a través de la autodisciplina, la autodeterminación y una buena conducta.

La respiración rítmica requiere inhalaciones y exhalaciones más plenas que las que normalmente hacemos. El método es siete segundos "hacia dentro", un segundo "reteniendo", siete segundos "hacia fuera". En ningún momento se debe forzar la respiración, la relajación positiva absoluta es una prioridad manteniendo solo el pecho firme.

La nutrición científica está aprendiendo el valor y la combinación adecuada de los alimentos consumidos. En la mayoría de los casos se trata de comer menos, pero

los de mayor calidad nutricional, y comer por necesidad, no por costumbre. Comer menos, "sólo lo que me apetece", y una mayor comprensión de lo que necesitamos comer para nuestra mejora de la salud, sobre todo lo que es adecuado para mi propio temperamento.

Los ejercicios glandulares. Todos nos damos cuenta de que el cuerpo humano es el resultado de largos eones de procesos evolutivos. Los tres grandes sistemas –el circulatorio, el nervioso y el glandular– deben trabajar en estrecha cooperación.

Mazdaznan explica que la conciencia de la vida depende del desarrollo del sistema glandular a través del despertar de las seis glándulas principales endocrinas estimulándolas a través de ejercicios científicos acompañados de canciones cantadas "apoyadas sobre la respiración".

Mazdaznan incluye otros temas que asisten a un mayor desarrollo de la persona. Paso a paso, estas enseñanzas ofrecen el camino a una mejor comprensión de nosotros mismos y del mundo que nos rodea.

15.39. CUALIDADES DE ITTEN COMO PROFESOR: METODOLOGÍA, ORIGINALIDAD, DESARROLLO PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES.

Itten había sido maestro en el cantón de Berna utilizando una metodología basada en el respeto total por el niño/alumno/persona con el/la que trabajaba.

Tras un año dando clases se estableció en el aula confianza, un ambiente agradable y una comunicación sensible. Pero un día hubo un inspector, sacó de un montón varios trabajos y con irritación se giró hacia mí: “¿Sabe que los trabajos leídos por el profesor deben ser corregidos?” “Estoy convencido que cualquier intervención en los trabajos podría ser ofensiva y destruir la espontaneidad de las presentaciones de los niños.” “Pero, ¿qué me dice de la ortografía?” A lo que contesté: “Leyendo los ensayos, observo sus errores y entonces los discutimos entre todos en la clase”. Primero escribía las palabras en el pizarrón, y luego pedía a los estudiantes que las escribieran en sus cuadernos ya en la forma correcta, por orden alfabético. Después de unas semanas pasaba al dictado. Así, en un año, un año los estudiantes escribían cientos de palabras. [Itten, 1975, pp.4-5]

Dicha metodología estaba fundamentada en la vocación –talento, instinto, para él– de enseñar:

En la educación, el talento es tan importante como en cualquier otro campo de la actividad humana. Sólo un educador talentoso, es decir, que tiene un instinto innato para la enseñanza, es necesario para respetar y proteger al hombrecito en cada milagro único del nuevo nacimiento del individuo. El respeto al hombre es el principio y el fin último de toda educación (Itten, 1975, p.5).

Respecto a su novedad, tanto artística como pedagógica, era el resultado de la formación artística de Itten entre los años 1912 y 1916. En ellos conoció las vanguardias, estudió con varios de los profesores reconocidos por sus aportaciones modernas a la pedagogía del arte, se rodeó de artistas que tenían las mismas inquietudes que él, y pintó todo aquello sobre lo que aprendía.

Así, nos cuenta, cómo en 1912, tras licenciarse, «después de un viaje a Holanda, y tras ver los artistas de la exposición *Sonderbund* en Colonia, decidí dejar la profesión de maestro y dedicarme al arte» (Itten, 1975, p.5). (*Sonderbund* es la forma resumida de hablar de la *Sonderbund westdeutscher Kunstfreunde und Künstler* [1909-1916], Asociación excepcional [Sonderbund] de los amigos del arte y de los artistas de Alemania Occidental. Esta exposición fue clave en la historia del arte moderno porque en ella se colgaron 125 obras de Van Gogh, 26 de Cézanne, 25 de Gauguin, 36 de Munch y 16 de Picasso, un año antes de que en Nueva York tuviera lugar el *Armory Show*, que hizo famoso al cubismo y a Marcel Duchamp, y, por supuesto, mucho antes de que París reconociera a estos artistas, a los que había rechazado años antes [Dagen, 2012]. Mostró los últimos movimientos en la pintura y las artes plásticas a través de 577 cuadros y 57 esculturas de 173 artistas lo cual fue algo totalmente excepcional debido a sus dimensiones –las grandes exposiciones se realizaban en los Salones–. Además de dar a conocer a los autores indispensables para comprender las nuevas tendencias en Alemania –Van Gogh y Munch– se buscó, con su presentación en el que era el centro mismo de la Prusia de entonces –de ahí la utilización de la palabra, *Westdeutscher* Renania– separarse del poder imperialista y nacionalista del emperador Guillermo. Precisamente por lo que supuso para el arte moderno esa exposición, en el centenario de su apertura se realizó otra equivalente bajo el título “Misión Moderna” en el *Wallraf-Richartz Museum* de la ciudad del 31 de agosto al 30 de diciembre).

La experiencia de ver las originales obras de los grandes artistas y las vanguardias que allí se expusieron impactó a aquel joven inquieto de 24 años de edad que descubrió con entusiasmo que el mundo de la representación había encontrado nuevas formas de expresión en las que él podía tener cabida.

Por un lado el movimiento que ruedas y ruletas ejercían en las máquinas –el movimiento que ya había sido honrado en aquella exposición universal parisina de 1900– era por vez primera representado en aparatos y cuerpos; así mientras el futurismo (el futurismo se fundó en Italia por Marinetti [1876-1944] quien redactó el Manifiesto del Futurismo, publicado en 1909 en el periódico *Le Figaro* de París, rechazando la estética tradicional y ensalzando la vida contemporánea a través de sus dos aspectos dominantes: la máquina y el movimiento) mostraba las diferentes fases del movimiento, el cubismo (el cubismo se inició en 1907 en Francia de la mano de Pablo Picasso [1881-1973], Georges Braque [1882-1963] y Juan Gris [1887-1927], quienes rompieron definitivamente con la perspectiva renacentista

que por siglos había dominado la representación plástica) dividía las superficies en representaciones simultáneas desde diferentes perspectivas imposibles de concebir sin desplazamiento.

Por el otro, *Der Blaue Reiter*, El Jinete Azul –el grupo que fundara Wassily Kandinsky con Franz Marc (1880-1916) en Múnich en 1911 y dirigido contra la pintura tradicional de las academias– había mostrado en sus exposiciones que en el arte contemporáneo participaban todas las nuevas formas de expresión. Desde Múnich recogió el relevo del “fauvista” expresionismo francés (el fauvismo [1904-1908], del francés *fauve*, fiera, fue un movimiento originado en Francia tras la presentación de las obras presentadas en el Salón de Otoño de 1905, cuya característica fundamental residía en su empleo libre del color. Henri Matisse [1869-1954] fue su precursor), y otorgó no solo reconocimiento máximo a la expresión individual, sino que ensalzó desde su publicación “El Almanaque” al arte gótico, al primitivo, al del gran Oriente y África, y al infantil, proclamando, además, la conexión existente entre todas las artes, especialmente con los movimientos musicales. (Desde el invierno de 1911 Paul Klee se había unido al Almanaque, participando ya en la segunda exposición de “El Jinete Azul” del mes de febrero; las exposiciones del grupo en París le habían posibilitado conocer las obras coloristas de Robert Delaunay [1885-1941] y Maurice de Vlaminck [1876-1958] que le motivan a iniciar su búsqueda personal sobre el color. Podríamos considerar que debido a la admiración de Itten por el grupo, el contacto con Klee, a quien invitará a unirse a la Bauhaus en 1921, provendría de esta época, sin embargo, tal y como estudios recientes han demostrado, su conocimiento es muy anterior, y data de la vida de ambos en el cantón de Berna. Debido a su relación en la Bauhaus y porque desarrollaron teorías del color por separado y de modo simultáneo entre los años 1914 y 1915, se realizó una exposición sobre ambos artistas y sus respectivas teorías de color, sus coincidencias y diferencias, *Kosmos Faber: Itten- Klee*, Cosmos de Color: Itten-Klee, que fue mostrada entre 2012 y 2013 en museos de Berna y Berlín). Kandinsky había escrito la máxima del grupo: el eclecticismo. Sin preconizar una tendencia, mostró las diferentes expresiones artísticas de sus componentes desde la abstracción hasta el realismo. Algo completamente novedoso. Con su gusto por el color intenso, luminoso e interesado en mostrar, “lo recóndito de lo recóndito” (como escribió en el catálogo de la segunda exposición de la Nueva Asociación de Artistas, *Neue Kunstlervereinigung* 1910 en la que expusieron nuevos cubistas y antiguos fauves: Picasso, Rouault, Van Dongen, Vlaminck, Derain y Kubin, los cuales, sin pertenecer a ella, mantenían relaciones fluidas, pues el grupo estaba muy interesado en fomentar relaciones con los artistas franceses y rusos. Kandinsky, un año antes, la había fundado junto a Jawlensky, y Erbslöh, por lo que Itten muy probablemente supo de ella puesto que tras su corto paso por la Academia de Bellas Artes de Ginebra en 1910, realizó un par de viajes a

París y Múnich) andaba buscando representar “lo espiritual en el arte” a través de lo que era fundamental para Itten: el color, el ritmo o las formas geométricas.

Éste había accedido a estos fundamentos plásticos a través de dos profesores: Eugène Gilliard (1861-1921) y Adolf Hölzel. (Čížek aparece en numerosas biografías como uno de sus referentes básicos, y casi siempre vinculado al *Vorkurs* de la Bauhaus pero Wick lo cuestiona porque aquellos trabajos de los alumnos de Čížek coincidentes con los de Itten [de ritmo o montajes de materiales] son de 1920 al 1924, cuando Itten ya había abandonado Viena. Y además, como Itten había expuesto las obras de sus alumnos vieneses antes de partir a Weimar, cabe la posibilidad de que fuese Itten quien inspirara a Čížek y no al contrario [Wick, 1988]).

Tras su visita en 1912 a la *Sonderbund*, decía Itten (1975) «pensé que sabía qué aprender, y por segunda vez fui a Ginebra. En la clase del profesor Gilliard, quien me introdujo a los elementos geométricos de las formas y los contrastes, se me confirmó finalmente su propósito» –el del arte– (p.6). El año que pasó en Ginebra fue suficiente como para que los ejercicios de contrastes entre los elementos geométricos que llevó a cabo motivaran sus creaciones de los años 1915 a 1919 y fundamentaran su pedagogía –desde la primera escuela de Viena, pasando por la Bauhaus, Berlín, y la última de Zúrich–: Itten consideró siempre que la enseñanza de los elementos geométricos debía estar presente en todo aprendizaje artístico.

En 1913 llegó a Stuttgart con la intención de recibir clases de Adolf Hölzel, que era profesor en la Academia.

Entre 1913-1916 estudié con Adolf Hölzel en Stuttgart. Junto con la composición de la pintura se prestó gran atención a la enseñanza de los fundamentos del color. En sus aulas Hölzel habló sobre las peculiaridades de la composición de los viejos maestros y las características escénicas de la combinación de luz y oscuridad. Todos sus esfuerzos se dirigieron a estudiar y explorar formas de expresión artística. Hölzel era un maestro abierto a todo lo nuevo. El círculo de sus alumnos era bastante amplio y se rodeó de Ida Kerkovius, Oskar Schlemmer y Willi Baumeister. A pesar de los horrores de la guerra fuimos capaces de mantener discusiones sobre los problemas artísticos del cubismo y el futurismo. Entre 1915 -1916 trabajé en las composiciones de formas geométricas abstractas y una variedad de materiales naturales. (Itten, 1975, pp.6-7)

De todo lo aprendido presentó una pedagogía original que se basaba en que sus alumnos aprendieran a confiar en su voz interior. Creía que sus mejores estudiantes habían sido aquellos que habían «logrado confiar en su intuición, descubrir su propio camino artístico» (Itten, 1975, p.5); en términos de Wick (1988), el centro de ésta era «la relación

concebida como identidad entre movimiento y forma, la conexión del cuerpo, alma y espíritu, con la acentuación de lo emocional ante lo intelectual» (p.87).

Y en relación a su interés por el crecimiento personal de sus alumnos, –más conocido por “desarrollo espiritual”– podríamos situarlo cuando, tras un año como maestro en la enseñanza reglada y su consiguiente malestar –las maneras de Itten no se ajustaban a la normativa vigente de la mayoría de las escuelas de la época pues era un ser altamente creativo–, se trasladó a la Escuela de Bellas Artes de Ginebra en el curso de 1909-1910 para formarse como artista plástico. (Sin embargo «allí, como en otras escuelas de arte, se enseñaba en un estilo medieval. Los profesores mostraban cómo trabajaban ellos mismos, y los estudiantes lo repetían. Los mejores eran aquellos que más imitaban a sus profesores. Decepcionado, volví a la Universidad de Berna con la intención de convertirme en profesor de secundaria» [Itten, 1975, p.5]. Tras terminar los estudios de matemáticas y física volvió en 1912 a Ginebra –como hemos citado anteriormente– iniciando su modo de expresión a través del arte). Con Froebel, como señala Raleigh (1968) compartía una espiritualidad similar. Si aquel consideraba que en Dios se hallaba la unidad y que el educador era el encargado de ayudar al estudiante a encontrar su unidad espiritual, Itten consideraba que en cada persona está la energía permanente del universo y que solo era necesario movilizar la interna de uno para que emergiera en una «nueva y más pura forma» (p.286).

Cuando llegó a Viena ya practicaba Mazdaznan con sus ejercicios respiratorios, hábitos alimenticios y sus señas de identidad en ropajes y apariencia física.

La praxis de la doctrina pérsica sostenía su creación artística, no al contrario, pues se trataba de hacer aparecer en el mundo, desde la experiencia de la Gran Guerra, un hombre nuevo, creador de otra realidad. Para Itten estaba claro que el medio era a través del arte, del quehacer artístico creativo, pero el arte sólo es realizable desde un cuerpo que lo ejecuta: un espíritu nuevo encarnado en nuevo ser humano. «El entrenamiento del cuerpo como instrumento de la mente es muy importante para las personas creativas» (Itten, 1975, p.12). Itten consideraba que «si las ideas nuevas necesitan ser vestidas en una nueva forma artística, el artista, respectivamente, debería desarrollar y coordinar la armonía de las fuerzas de las acciones físicas, sensoriales, espirituales e intelectuales» (Itten, 1975, pp.8-9).

No sólo estudió la doctrina Mazdaznan, sino también filosofía oriental, y cristianismo primitivo en respuesta a lo que acontecía a su alrededor:

La conmoción y devastación terribles causadas por la guerra dieron lugar a la confusión y al caos del poder en casi todas las esferas de la vida. Los estudiantes debatían interminablemente y buscaban nuevos punto de apoyo espiritual. Mi interés en ese momento lo ocupaba totalmente el libro de Spengler "Decadencia de Occidente". Se hizo evidente que la civilización científica y tecnológica había

llegado a un punto crítico. Y no creo que los lemas "volver a la artesanía" o "unir arte y tecnología" puedan resolver nuestros problemas (Itten, 1975, p.9),

por lo que ofreció a sus estudiantes una serie de ejercicios –relajación, respiración y gimnásticos– que implicaba la actividad corporal como vía de acceso a su creatividad porque

¿Cómo expresar ciertos sentimientos en la línea, si la mano y el brazo están inmovilizados? Los dedos, las manos, los hombros y todo el cuerpo deben estar preparados para trabajar a través de ejercicios de relajación, de fortalecimiento y de aumento de su sensibilidad. (Itten, 1975,p.12)

15.40. FRANZ SINGER

Franz Singer (Viena 8-2-1896, Berlín 10-5-1954) fue un arquitecto y diseñador austriaco de prestigio, relevante como pocos en la vida de la artista Friedl Dicker-Brandeis.

Singer nació en el seno de una familia judía de clase media que apoyó su talento artístico desde muy temprana edad; por esta razón entre 1905-1906 fue alumno del artista Alfred Roller (1864-1935) (pintor, arquitecto, escenógrafo, figurinista y artista visual austriaco de considerable relevancia pues fue uno de los cofundadores de la Secesión –a la que presidió en 1902– y creador, desde ese año, de los escenarios de las últimas producciones de Mahler. Esta relación derivó en su contratación hasta 1909 por la Ópera de Viena, reformando sus escenografías con gran éxito, sobre todo las de las óperas de Richard Wagner y las de Richard Strauss. Por estos años, en 1908, Adolf Hitler trató de ser infructuosamente su alumno en los años vieneses en que intentaba ser pintor. Ya en 1934, cuando el artista estaba muy enfermo, recibió su encargo de diseñar la escenografía de Pársifal, para el Festival de Bayreuth. Fue uno de los fundadores en 1920 del Festival de Salzburgo junto al músico Richard Strauss, el dramaturgo Hugo von Hofmannsthal y Max Reinhardt, uno de los padres del arte moderno. A partir de 1929 empezó a dictar seminarios en la escuela que el director judío abrió en Viena hasta que hubo de emigrar a Estados Unidos con la entrada del nazismo en su país), quien fue crucial para su carrera futura.

Entre 1914 y 1915, asistió a clases del pintor Felix Harta (1884-1967) (uno de los pintores más importantes de la escuela austriaca de entreguerras) mientras estudiaba filosofía.

La guerra coincidió con su servicio militar, que cumplió entre 1915 y 1917.

En 1918 conoció a Friedl Dicker en la escuela privada de Johannes Itten con la que entabló una relación que mantendrían durante años, como amantes y socios.

Como amantes modernos –nada de celos, nada de compromisos estableció él– siguieron a su maestro a Weimar en 1919 cuando éste fue contratado por Walter Gropius para trabajar en la Bauhaus.

Allí Singer se formó como arquitecto y participó en el primer proyecto que la Bauhaus realizó para un particular: la casa de Adolf Sommerfeld (esta casa, construida por Walter Gropius en colaboración con Adolf Meyer, fue la primera creación bajo el concepto de “trabajo artístico unificado” propio de la Bauhaus –sillas diseñadas por Marcel Breuer, escaleras por Joost Schmidt, coloristas vidrieras de Josef Albers, contrastes de ritmo, forma y dirección proyectados en las clases de Johannes Itten, etc.–. La casa se realizó entre 1920 y 1921 en el distrito Lichterfelde de Berlín, y fue destruida en la Segunda Guerra Mundial). En aquellos años la pareja decidió estudiar en los talleres que les capacitaran para trabajar con los espacios –él en la creación, ella con su decoración–.

En la Bauhaus diseñó casas simples para la gente trabajadora, humilde, que había vuelto de la guerra, estudió con los principales maestros e idolatró a Lyonel Feininger. En 1921 el director de teatro Bertold Viertel (1885-1953) les pidió que diseñaran para él la producción de “El despertar” (1915) de August Stramm (1874-1915) y, en el mismo año, conoció, en una de las veladas festivas de la escuela, a la cantante Emmy Heim (1885-1954) con la que contraerá matrimonio en 1921 tras quedarse embarazada.

En 1923, tras abandonar la Bauhaus, establece junto a Dicker los *Werkstätten Bildender Kunstlos*, Talleres de artes plásticas, que gozarán de gran prestigio y numerosos encargos.

Tras la partida de Friedl de Berlín, él la sigue a Viena y en 1925 abren el *Architekturbüro Singer Dicker*, estudio de arquitectura Singer Dicker.

Este estudio permanecerá abierto hasta 1938, aunque la relación sentimental se romperá en 1931.

Como Singer y Dicker fueron de los escasos estudiantes austriacos que se formaron en la Bauhaus y realizaron sus proyectos artísticos desde la filosofía de esa escuela en Viena, su trabajo fue notorio. En la capital austriaca llevaron a cabo varias obras muy reconocidas en el mundo arquitectónico –lamentablemente destruidas por los nazis tras la anexión–, como el Club de Tenis Heller, y la casa de huéspedes Hériot –construidas ambas en cemento y cristal resaltando su funcionalidad– o el colegio Montessori (1930-1932), referencia en el diseño integral realizado para los niños –desde los juguetes, a los muebles y espacios– en el *Goethehof*, el distrito de la “Viena Roja”.

Sin embargo, los proyectos más habituales del taller Singer-Dicker fueron el establecimiento de oficinas de negocios y apartamentos dedicando sus esfuerzos creativos en diseñar muebles que abarataran su producción y ahorraran espacio –como sillas plegables y apilables o muebles modulares–. El propio Singer declaraba que la vida moderna se caracterizaba por “la economía de tiempo, espacio y dinero”. Como ambos socios habían abandonado la Bauhaus en 1923 tras la partida de Itten, sus trabajos poseen las características de la primera etapa de la escuela, en la que a la funcionalidad se une la subjetividad del artista

que prima forma y color –enseñanza de Itten–, cualidades que pueden observarse tanto en los muebles como en los juguetes.

En cuanto a los juegos infantiles, tan importantes para las vanguardias, cabe señalar a *Phantasius* para la escuela montessoriana como una de sus creaciones más reconocidas. Se trata de un juego que combina formas geométricas y colores elementales para estimular tanto los sentidos como la inteligencia infantil.

Cuando en 1931 Friedl abandona el estudio tras la muerte del hijo de Singer y Heim – Michael, al que todos llamaban Bibi (a veces aparece como Bubi), de 10 años–, Franz se establece como arquitecto independiente en Viena hasta 1938, año que abandona definitivamente la ciudad para irse a vivir a Londres con su esposa, tras la ocupación nazi. Desde 1934 ya trabajaba en la capital británica como consultor para el grupo John Lewis pues iba y venía de Londres a Viena.

Hasta 1934 colaboró con Dicker mientras ella vivió en Viena: la Confitería *Garrido y Jahne* (1931); la planta baja para la *Werkbundsiedlung* de Viena de 1932 –el término genérico *Werkbund* se refiere a las viviendas experimentales (prototipos), organizadas por la alianza de asociaciones de arquitectos, artistas y empresarios europeos, cuya construcción se iniciaron en sus respectivos países en los años 20–, que dirigía el arquitecto Josef Frank (1885-1967) y cuyo lema fue “la eficiencia es un espacio reducido”; tanto el jardín de la casa de Hans y Anny Moller, como el de la paisajista y diseñadora de jardines Anna Plischke (1895-1983), en 1932; o el proyecto para la construcción de viviendas sociales en Palestina, Gaza, en 1936).

La relación laboral y personal con Friedl Dicker se mantuvo, por tanto, a pesar de su ruptura sentimental –en 1934, declaró en la corte de justicia a favor de Dicker tras haber sido detenida, razón por la cual abandonó Austria–. Singer supo siempre de ella, incluso del destino que la llevó al campo de Theresienstadt.

Ya en el año 1935, el ayuntamiento de Londres le encargó un estudio sobre el problema de la vivienda en la ciudad para que propusiera una solución.

Desde 1938 hasta 1954 además de colaborar con el arquitecto Hans Biehl y posteriormente con la arquitecto Hedy Schwarz-Abraham, trabajó como arquitecto *freelance* en Londres y Europa.

Murió en Berlín en el 5 de octubre 1954, (casado con Emmy Heim, quien, tan sólo ocho días después falleció en Toronto) sin descendencia.

Florian Adler, su compañero desde la escuela privada de Itten, dijo a Elena Makarova sobre Singer: «en la persona de Franz Singer no estamos tratando con un arquitecto per se, sino con un artista que se dedicó a la arquitectura» (Makarova, 1998, p. 34).

15.41. KINDERGARTEN

Los *Kindergarten*, jardín de niños, fueron fundados por Friedrich Froebel (1782-1852) en 1840 y su nombre hace referencia, como dejó escrito en 1840 a las mujeres a las que estaban destinados. a que la escuela infantil es como en un jardín, «que con el favor de Dios y bajo los cuidados de un hábil e inteligente jardinero, las plantas en crecimiento se cultivan conforme a las leyes de la Naturaleza, de la misma manera en nuestro jardín de niños, nuestro kindergarten, lo hará la más noble de todas las criaturas en crecimiento: los hombres (es decir los niños, gérmenes y retoños de la humanidad) serán cultivados de acuerdo a las leyes de su propio ser, de Dios y de la Naturaleza» (Beatty, 2002, p.1). El niño como semilla y la educación como medio de fructificarla eran la metáfora favorita de los reformadores educativos, y Pestalozzi (1746-1827), el más influyente en Froebel, ya la había utilizado años atrás –éste había creado un modelo de maestra basado en las cualidades de la madre campesina y los métodos populares en la educación infantil–. Así que Froebel, que era un hombre profundamente religioso y que buscaba alcanzar la armonía con la naturaleza, se formó en el modelo escolar de Pestalozzi, quien, habiendo tomado las ideas de Rousseau (1712-1778) sobre la educación como cultivo de las facultades innatas de los niños, había instaurado la figura del maestro protector que estimula y supervisa la inteligencia de sus alumnos; sus conceptos y aptitudes a través de una educación sensorial –idea que provenía, igualmente, de la Ilustración– para que las “semillas” fructificasen adecuadamente.

Froebel advirtió la importancia del aprendizaje sensorial, y lo unió a lo lúdico, hallando en la jardinería, el entorno adecuado para fusionar ambos («El juego es “la más pura y espiritual de las actividades humanas de esta etapa”, los “juegos de la infancia” son “las hojas germinales de la vida posterior”» decía Froebel (Beatty, 2002, p.1). El jardín metafórico halló su correlato en el real, y se convirtió en una parte central de su pedagogía.

El pensamiento de Froebel estuvo fuertemente influenciado tanto por sus orígenes religiosos –de ahí que fundara un sistema universal para que todos los niños accedieran a la enseñanza, como por su aspiración de armonía con la naturaleza –propia de la Ilustración, también–. «En la filosofía educativa estaba su concepción de unidad, y conexión de los estados internos con las acciones externas» (Beatty, 2002, p.1). Y estos estados internos, correspondían con el momento evolutivo del infante, por lo que Froebel solo concebía la educación “pasiva y conforme” al desarrollo natural. «El niño, el muchacho, el hombre de hecho, no debe conocer otro deber que el de estar en cada etapa de desarrollo con todo lo que esa etapa demanda» decía el pedagogo (Beatty, 2002. p.2).

Así pues, como indica Beatty (2002):

El sistema educativo de Froebel se basaba en leyes supuestamente naturales: la ley de la unidad, la ley de la actividad propia, la ley de la conexión, y la ley de los

opuestos, la cual, dicho llanamente, afirma que los seres humanos aprenden mejor cuando perciben las cosas en contexto con sus opuestos. Froebel pensaba que esta última ley era particularmente importante para la enseñanza. (p.2)

(Imposible no recordar la pedagogía de la Bauhaus y el énfasis en la importancia de los contrastes que la propia Friedl Dicker-Brandeis mantuvo a lo largo de su vida y aplicó a su propia pedagogía).

Así entre 1835 y 1850, todos los materiales y recursos que creó Froebel y que se convirtieron en la seña de identidad de su pedagogía, esto es, los “dones y ocupaciones” – traducidos los dones por obsequios igualmente–, tenían como único fin la experimentación simbólica de «la unidad del universo, la conexión entre los estados internos y externos, las relaciones entre las partes y el todo» (p.2). Juegos de dedos, canciones, poesía, la jardinería mencionada, actividades relacionadas con la naturaleza y dinámicas lúdicas diversas completaban los recursos del jardín de infancia, cuyo método se completaba con la presencia constante de las maestras entre los juegos infantiles. Al estar entre los niños las maestras abandonaban su posición de adultas alejadas de los niños, una figura de autoridad que era frecuente en las escuelas de la época. De esta cercanía derivó el lema de aprendizaje del método de los *kindergarten* froebelianos: “Vengan, convivamos con nuestros niños”.

Esta vinculación de las mujeres maestras a los niños, partía, así mismo, del interés de Froebel por la situación de opresión de las mujeres y los niños alemanes. Uniéndoles enalteció a ambos a través del reconocimiento de la crianza y del valor de la educación infantil. Como aclara Beatty (2002), esta tradicional misión protectora de las mujeres que hoy en día nos parece reaccionaría, a mediados del siglo XIX se percibía como una progresista, razón por la que, al ser apoyada por las mujeres acomodadas «con inclinaciones liberales» (p.4), supuso la expansión de los jardines de infancia por toda Alemania.

Aunque hay quien ha vinculado esta pedagogía con el feminismo incipiente, para la autora, en tanto buscaba favorecer la protección y el bienestar social de las mujeres y los niños más que la liberación política de aquellas, puede entenderse más cercano al modelo maternalista –aunque recordemos que una de las posturas feministas de la época, como se ha visto en el anexo 8, era precisamente la del maternalismo–.

Lo más curioso es que por un lado el movimiento reconocía la función maternal de las mujeres, y por otro las separaba de sus hijos antes del inicio de la escuela. La razón se hallaba en que Froebel no confiaba en su capacidad para atenderlos en los hogares como los niños necesitaban, lo cual fue en aumento a medida que el movimiento preescolar crecía.

Cuatro años antes de su muerte, 1848, año de cambio con la revolución, se inauguraron 44 nuevos jardines.

En 1849, un grupo de mujeres de Hamburgo, las *Frauen-Bildungsverein*, o Sociedad Educativa de Mujeres de Hamburgo, solicitó a Froebel comenzar un curso de capacitación para mujeres en jardín de niños, y en 1850 el grupo inauguró una escuela dirigida por Karl Froebel, sobrino de Froebel políticamente más radical, y por su esposa, Johanna. (Beatty, 2002, p.5)

Tras el fracaso de la revolución, con la represión posterior, se prohibieron los *kindergarten* (decreto de 1851) por ser centros de «ateísmo y subversión» (p.5).

En 1952 murió Froebel, depresivo, pero el éxodo de Alemania tras la revolución supuso que los jardines se extendieran por el mundo a partir de 1850.

15.42. PAUL KLEE

Paul Klee (1879-1940) nació en Münchenbuchsee, cerca de Berna. Su padre, Hans Klee (1849-1940), alemán –de ahí la nacionalidad alemana del hijo–, era profesor de música, y su madre Ida Klee (1855-1921), nacida Frick, cantante. Paul tenía una hermana mayor que él tres años, Mathilde (1876-19453). En Berna realizó sus estudios de primaria y secundaria, llenando sus cuadernos con dibujos. En ese tiempo valoró seriamente si se dedicaría a la música o a la pintura pues llevaba desde los 11 años tocando el violín con talento.

En 1898, tres meses antes del nacimiento de Friedl Dicker-Brandeis –el 24 de abril– inició un diario. Y en ese mismo año se graduó de la escuela secundaria. En octubre se trasladó a Munich, en donde recibió clases privadas de dibujo en la escuela de Heinrich Knirr –a partir de 1900 asistiría también a la Academia–.

En 1899 conoció a la pianista Lily Stumpf (1876-1946).

En 1901 dejó la Academia y se fue a estudiar a Italia con el escultor suizo Hermann Haller. Su encuentro con el arte clásico derivó en una crisis artística.

A su vuelta en 1902 se comprometió con Lily, pero seguiría viviendo cuatro años más con sus padres al no poder independizarse económicamente con su arte plástico, y el dinero que ganaba como violinista de la Sociedad Musical de Berna no era suficiente para conseguirlo. Klee recordaría que aquel tiempo viviendo en su casa paterna le permitió encontrarse y madurar.

El 15 de septiembre de 1906 se casó con Lily Stumpf y tras la boda se mudaron a Múnich. Un año después nació su único hijo, Felix Paul (1907-1990).

Tras caer Felix gravemente enfermo en la primavera de 1909 Klee se dedicó a su cuidado, siendo Lily quien mantenía a la familia con sus clases de piano.

En 1910 el pintor llevó a cabo su primera exposición individual. Fue en 1911 cuando inició la costumbre, que mantendría hasta su muerte, de catalogar toda su obra, y el año en que a través de su amigo y artista Louis Moilliet (1880- 1962) conoció a Wassily Kandinsky. Por él entró en contacto con el grupo Der Blaue Reiter, el jinete azul.

En 1912 Franz Marc (1880-1916) y Wassily Kandinsky invitaron a Klee a que participara con ellos en la segunda exposición del grupo en Múnich. En abril realizó una segunda visita a París (la primera fue anterior a su matrimonio) y visitó en sus estudios a los artistas Robert Delaunay (1885-1941), Henri Le Fauconnier (1881-1946), y Karl Hofer (1878-1955).

En la Semana Santa de 1914 viajó a Túnez con sus amigos, los artistas August Macke (1887-1914) y Louis Moilliet (1880-1962). Este viaje le pondrá en contacto con el color, y su obra cambiará radicalmente pues comenzó a trabajar con formas modulares y con la abstracción.

A su regreso realizó dos exposiciones, una antes del estallido de la Primera Guerra Mundial junto a Marc Chagall (1887-1985) en la galería berlinesa *Der Sturm*, y otra, ya en tiempo de guerra, en la que mostró sus acuarelas tunecinas con los artistas de la Nueva Secesión de Múnich. En el mismo mes de la exposición, octubre, Macke murió en el campo de batalla.

En 1916, una semana después de la muerte de su amigo Marc en la batalla de Verdún, Klee fue enviado al frente. Para 1917, ya estaba fuera de él en la administración –trabajó en los diseños para camuflar los aviones– y había expuesto con gran éxito en la galería *Der Sturm* con Georg Muche. Para cuando se licenció en febrero de 1919, dejó de escribir en su diario. No obstante continuará reescribiendo sobre él para convertirlo en su autobiografía.

Fue en ese año cuando se hizo un miembro activo del comité de artistas revolucionarios durante el periodo de la República Soviética Bávara.

Oskar Schlemmer intentó infructuosamente que Klee fuera admitido en la Academia de Stuttgart. Para 1920 tenía ya firmado un contrato con la galería Neue Kunst de Múnich y era considerado un valor artístico de primer orden en Alemania. Fue en octubre de ese año cuando Walter Gropius le llamó para que se uniera al claustro de profesores de la Bauhaus de Weimar.

Previamente a su primer día de clase fueron publicados su “Confesión creativa” y “Kairouan o una historia del pintor Klee y el arte de este siglo”. El 13 de mayo comenzó su carrera como profesor en el curso de composición.

Fue profesor en la escuela por una década (de 1921 a 1931), y en ella trabajó con su amigo Wassily Kandinsky.

En 1924 los dos artistas, junto a Lyonel Feininger y Alekséi von Jawlensky (1864-1941) crearon el grupo *Blaue Vier*, los cuatro azules. De esa unión surgió una exposición en Nueva York y un viaje de los cuatro, con conferencias incluidas, por los Estados Unidos. Como artista en solitario, Klee realizó su primera exposición en París, despertando el interés de los surrealistas franceses. A finales de año se decidió cerrar la Bauhaus de Weimar por las presiones políticas, trasladándose en 1925 a Dessau, invitados por su municipalidad. Su libro sobre la pedagogía que había aplicado en la Bauhaus apareció en octubre. Por entonces

rompió con el marchante de la gallería de Múnich y quedó libre para gestionar su obra con otras galerías.

Para 1929, en su 50 aniversario, el MoMA de Nueva York y otras galerías en Berlín organizaron exposiciones del artista.

Cuando dejó la Bauhaus fue profesor en la Academia de Dusseldorf. En enero 1933 el partido nacionalsocialista llegó al poder en Alemania. En abril fue suspendido su contrato como profesor y despedido oficialmente en enero de 1934, razón por la que en octubre de ese año emigró a Suiza, donde permanecería hasta su muerte. Su hijo Felix, director de ópera y teatro, se quedó junto a su esposa Euphrosine Klee-Grejowa.

En 1935 cayó gravemente enfermo. Su salud le alejó prácticamente de la creación por un año y medio.

En 1937 volvió a trabajar tras recuperarse, aunque sufría de esclerodermia, trastorno autoinmunitario. Desde ese momento hasta su muerte produjo una gran cantidad de obras y llegó a la cumbre de su carrera. En julio se inauguró la exposición “Arte degenerado” en Múnich, con 17 obras del artista. Los nazis secuestraron 102 obras de Klee de colecciones públicas y privadas. Pablo Picasso (1881-1973) fue a visitarle. En este año produjo 264 obras. Escasa producción para las 1 253, mayoritariamente dibujos, que realizó en 1939.

En 1940 el padre del artista murió, y Klee entró en un periodo de convalecencia. En junio su salud se agravó y murió, días después de haber recibido la nacionalidad suiza.

15.43. EMMY HEIM

Emmy Heim (Viena 1885-Toronto 1954) soprano y profesora de música nacionalizada canadiense. Empezó a estudiar música con su madre, y a la edad de 7 años cantaba canciones de Schubert. Durante 13 años estudió con Frances Mütter, antes de hacer su debut en Viena como cantante de Lieder en 1911. Recorrió Alemania, el Imperio Austrohúngaro y Polonia y cantó para los soldados durante la Primera Guerra Mundial. En 1915 se casó con el escritor austriaco Emil Alphonse Reinhardt (1889-1945) a través del cual conoció a algunos de los poetas centroeuropeos más importantes, como Rilke (1875-1926) o Homannsthal (1874-1929). Oskar Kokoschka hizo un retrato de ella en una litografía datada en abril de 1916. En este tiempo pertenecía al círculo de Arnold Schoenberg e Igor Stravinsky.

En la primavera de 1921 se casó con el arquitecto y pareja de Dicker-Brandeis, Franz Singer, once años más joven que ella, con el que tuvo un hijo, Michael (1921), Bibi, que murió a la edad de 10 años (1931). Tras esta pérdida Heim se instaló en Inglaterra, en donde había debutado en 1929. Mantuvo un estudio de verano en Salzburgo hasta la ocupación nazi. Su marido iba y venía de Gran Bretaña a Austria.

Desde 1934 hasta 1939 fue a Canadá al menos una vez al año para visitar a su hermana en Montreal. Su debut en este país se produjo en 1934.

Durante la Segunda Guerra Mundial cantó tanto en hospitales de la Cruz Roja, como para los militares, y dio conferencias en Oxford y Cambridge. Se trasladó a Toronto en 1946, donde enseñó *Lieder* y canciones de repertorio en el Conservatorio Real hasta su muerte. En Canadá fue reconocida y apreciada como intérprete y como profesora. Fue una maestra severa, pero comprensiva y veía la música desde el punto de vista de todas las artes y su lugar en el conjunto de la civilización, insistiendo en que sus alumnos adquirieran conciencia cultural, sentido de la naturaleza y conocimiento de la historia. Fueron alumnos suyos cantantes de renombre en Canadá (Neufield, 2010).

En el libro de James Neufield (2010) sobre la famosa cantante canadiense Lois Marshall, alumna de Heim, encontramos numerosa información sobre la pedagogía de la cantante, que pone de manifiesto la trayectoria de Heim en la Viena finisecular —el círculo intelectual con el que trató por su matrimonio con el poeta Reinhart, y como estudiante de Schönberg, ya dio su primer recital con su música en 1915—, y su experiencia en la Bauhaus —consideraba a Klee y Kandinsky figuras fundamentales en su educación—. De ahí que su alumna la calificara de un espíritu libre e independiente que «desdeñaba los límites convencionales» de la música (Neufield, 2010, p.70), y que su enseñanza se centraba más que en la técnica en un ideal, una emoción, «si sientes una sonrisa, por favor, cántala» (Neufield, 2010, p.73), decía a Marshall y que lo hiciera desde todos los sentidos, por lo que enseñaba sinestesia: «Necesitamos seis sentidos. Esta clase de enseñanza es absolutamente esencial para una cantante de *Lieder*» (Neufield, 2010, p.74).

Cuando cantaba a Rilke, se creía a sí misma en una comunión mística con los grandes de la música y la literatura:

Yo quería agradecer a Rilke con lo mejor que tenía, mi canto. ¡Por favor, Schubert!, probablemente decía, “por favor, ponte cerca de mí. Por favor, Hugo Wolf, déjame hacer justicia a tu música.” Aquellas eran mis oraciones. “Goethe, Moerike, Einchendorff, ¿puedo sentir la melodía con vuestro lenguaje? ¿Puedo sentirlo como hicieron Schubert, Schumann, Wolf, cuando lo realzaron con sus músicas? (Neufield, 2010, pp.71-72)

Ella siempre consideró que no tenía voz, pero sí un compromiso total con el arte, que transmitió a todos sus alumnos. Lo importante era comunicar adecuadamente.

Sus alumnos la describían (como a Friedl) como cálida y maternal: «no estoy enseñando a mis niños cómo cantar solamente. Les estoy enseñando cómo excavar para una mayor riqueza en sus propias almas» (Neufield, 2010, p.72), sus niños eran sus alumnos.

El barítono Jan Simons declaró que Heim no podía cantar la canción de Mahler “Canción sobre la muerte de los niños” porque ella había perdido a dos hijos cuando eran pequeños por enfermedad (Neufield, 2010, p.72); uno de ellos sabemos fue Bibi pero ¿el

otro? ¿Acaso fue madre antes de Bibi, o es un error en el testimonio? No hemos podido averiguar más a pesar de nuestras investigaciones.

«Emmy Heim ha sido la artista más inspiradora que he conocido» declaró la reconocida soprano recordando a su maestra (Neufield, 2010, p.73).

15.44. EL DESTINO Y SUS INSOSPECHADOS CAMINOS

En un lejano reino de Occidente, vivía una hermosa joven llamada Viviana, que crecía alegre y feliz en el seno de una familia de hilanderos, una familia experta en el arte de fabricar cuerdas para los usos más variados que se pudiera imaginar. Viviana, conforme se iba haciendo mujer, compartía los trabajos y aprendía a la perfección el manejo de sus manos, con lo que, ya a edad temprana, alcanzó una destreza digna de los mejores maestros.

Un día de primavera, su padre, acercándose a ella, le dijo: “Hija mía. Como ya eres una mujer, he decidido que vendrás conmigo en la próxima travesía por mar. Tengo transacciones que realizar en las Islas del Mar Mediterráneo, y pienso que, tal vez, encuentres un joven honrado y de buena posición que quiera hacerte su esposa”.

Así pues, emprendieron el camino y tras varias semanas de viaje llegaron a su primer destino. Una vez allí, y mientras el padre realizaba sus negocios y formalizaba pactos, Viviana soñaba con el esposo que, de un momento a otro, podría aparecer y, de inmediato, reconocería.

Pero de pronto un día, cuando se encontraban en alta mar, camino de Creta, se levantó una tormenta con un oleaje tan terrible, que el barco terminó por naufragar.

Entre vientos y grandes olas, Viviana cayó al mar y, tras unas horas de angustia, fue llevada por la marea hasta una playa cercana. Su padre había muerto, y ella se sentía totalmente hundida y desamparada.

Pasadas algunas horas y ya bajo el sol del mediodía, Viviana vagaba por la arena pensando en su suerte y en sus grandes sueños rotos..., así pasaron varias horas, hasta que al fin fue encontrada por una familia de tejedores que por aquellas cercanías vivía; los cuales, a pesar de ser pobres, la acogieron en su casa como si de una hija más se tratase, con la intención de compartir su comida y su oficio.

Viviana se entregó a los trabajos de aquella familia, y poco a poco fue haciéndose una experta en la confección de las telas y en los secretos de los más extraños tejidos. De esta manera, Viviana iniciaba una segunda vida, en la que llegó a ser plenamente feliz, reconciliada plenamente con su suerte y su destino.

Pero llegó un día en el que hallándose sentada en la playa sonriendo al horizonte, desembarcó una banda de mercaderes de esclavos que, sorprendiéndola de súbito, se la llevaron presa junto con otro grupo de cautivos.

A pesar de lamentarse amargamente por su suerte, no encontró compasión por parte de ninguno de sus captores, quienes la llevaron a Estambul y finalmente la vendieron como esclava. Por segunda vez, su mundo se había derrumbado. Una vez más, lloraba entristecida por su suerte...

Sin embargo, sucedió algo que cambiaría de nuevo el rumbo de su vida. Aquel día, casualmente, en el mercado había pocos compradores.

Pero, entre ellos, se encontraba un rico mercader que buscaba esclavos para su próspera planta de fabricación de mástiles. Cuando vio el abatimiento de la muchacha, sintió compasión y decidió comprarla, pensando que, de este modo, podría ofrecerle una vida más digna.

Más tarde, llevando a Viviana a su hogar con intención de hacer de ella una ayudante para su esposa, se enteró de que un incendio había arruinado sus cargamentos y acabado con todas sus existencias... por lo que no pudiendo afrontar los gastos que le ocasionaba tener trabajadores, se quedó tan sólo con Viviana que, junto a él y su esposa, llevarían a cabo la tarea de fabricar mástiles de verdadera artesanía.

Viviana, agradecida al mercader por haberla rescatado, trabajó tan duramente y con tanta entrega y diligencia que consiguió a los pocos años llegar ser una auténtica experta en la fabricación de toda clase de postes y mástiles, por difíciles que estos fuesen de resolver. Al poco tiempo, su amo en agradecimiento a sus buenos servicios, le concedió la libertad, pasando a trabajar para él como ayudante de confianza. Fue así como consiguió ser feliz y plenamente dichosa en esta su tercera profesión.

Así pasó el tiempo, hasta que un día él le dijo: “Viviana, yo ya voy siendo viejo, y quiero que en esta ocasión seas tú quien vaya a Java a entregar unos mástiles de gran valor. Asegúrate en mi nombre de venderlos con provecho”. Ella se puso en camino contenta y feliz de viajar hacia su tan soñado Oriente..., pero ¡oh destino!, cuando el barco estuvo frente a las costas de China, un tifón lo hizo naufragar y, ¡horror! una vez más, se vio arrojada a la playa de un país totalmente desconocido. “¡Otra vez!” se decía llorando amargamente. “Mi vida vuelve a tropezar ante el destino. ¿Qué deberé ahora aprender y superar?”.

Viviana sentía que siempre que conseguía dominar plenamente algún oficio y sentar las raíces de su vida, sucedía algo inesperado que la hacía cambiar de dirección. Una vez repuesta, se levantó de la arena y se puso a caminar en dirección a un poblado que divisó a lo lejos. Como no era frecuente la presencia de viajeros de raza blanca, fue acogida con respeto y curiosidad..., pero sucedió que en aquel país existía una leyenda profética..., se decía que un día llegaría una mujer extranjera capaz de hacer ella sola y sin ayuda de nadie un templo para el Emperador, de difícil y precisa construcción. Y puesto que en aquel entonces en China no había nadie que pudiera hacer este tipo de construcciones, todo el Imperio esperaba el cumplimiento de aquella extraña predicción con la más vívida expectativa. A fin de estar

seguros de que cuando llegara la extranjera por aquellas tierras no pasara inadvertida, los sucesivos emperadores de China solían enviar heraldos, una vez cada año, a todas las ciudades y aldeas del país, pidiendo que cada mujer extranjera fuera llevada a la corte.

Fue justamente en una de esas ocasiones cuando Viviana fue presentada al Emperador: “Señora”, dijo el Emperador, “¿Seríais capaz de construir un templo para el Imperio que tenga estas características, pero sin ayuda de ninguna otra mano?”, dijo, mostrándole un papiro. Ella tras observarlo detenidamente, se sintió de pronto iluminada. Sabía que era capaz de hacerlo, ya que por lo que dedujo, hacía falta un mástil tan fuerte y flexible como los que habían dado tanta fama a su antiguo amo el mercader. Asimismo, se requería un tipo de tela de características tales, que tan sólo aquellos entrañables tejedores con los que compartió afecto y habilidades podrían haberle enseñado. Y, por último, dedujo que esa construcción debía poseer unos sistemas de sujeción de una clase de cuerda tal, que pudiesen soportar el impacto de los fuertes vientos sin perder tensión y resistencia. Sólo sus padres, aquellos expertos maestros hilanderos, podrían haberle enseñado algo así.

Viviana trabajó muy duramente por espacio de nueve meses, y finalmente presentó su obra al Emperador, el cual, tras observar con asombro la perfección y detalle de su creación, premió a Viviana con la generosidad de las grandes recompensas con sabor a destino (Doria, [s.f.], pp.1-4).

15.45. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Educación Secundaria Obligatoria debe contribuir a desarrollar en los alumnos y las alumnas capacidades que les permitan:

- 1- Comprender, asumir responsablemente y ejercer sus derechos y deberes en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y solidaridad entre las personas y los grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática.
- 2- Integrar, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- 3- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de su personalidad, así como fomentar actitudes que favorezcan la convivencia y eviten la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social, resolviendo pacíficamente los conflictos.
- 4- Estimar y respetar, como un principio esencial de nuestra civilización, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, rechazando los estereotipos y cualquier tipo de discriminación.

- 5- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos, así como una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- 6- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado y estructurado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia.
- 7- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, para planificar, para tomar decisiones y para asumir responsabilidades, valorando el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades.
- 8- Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas desde su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- 9- Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- 10- Conocer y valorar el patrimonio artístico, cultural y natural de la Región de Murcia y de España, así como los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de España y del mundo.
- 11- Entender la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.
- 12- Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, derechos y libertades de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos.

15.46. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL Y POR CICLOS

GENERALES

- 1- Percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.
- 2- Apreciar el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación y mejora.
- 3- Expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación.
- 4- Comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, eligiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de sus necesidades de comunicación.

- 5- Respetar y apreciar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios y criterios personales que le permitan actuar con iniciativa.
- 6- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales.
- 7- Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, superar inhibiciones y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal.
- 8- Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la investigación con diversas técnicas plásticas y visuales, valorando el esfuerzo de superación que supone el proceso creativo.
- 9- Planificar, individual o conjuntamente, las fases del proceso de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisar al acabar cada una de las fases.

PRIMER CICLO

- 1- Comprender los elementos básicos que intervienen en el proceso de comunicación visual.
- 2- Conocer, identificar y utilizar expresivamente los elementos visuales básicos.
- 3- Aplicar los fundamentos del dibujo técnico en el trazado de formas planas sencillas.
- 4- Conocer el concepto de forma y los factores que hacen posible su correcta percepción.
- 5- Identificar las diferentes relaciones posibles entre formas y la capacidad expresiva de cada una de ellas.
- 6- Reconocer los distintos sistemas de representación y aplicar estos conocimientos en ejercicios de comprensión espacial.
- 7- Elaborar información completa y coherente a partir de las imágenes artísticas y de los estímulos visuales del entorno.
- 8- Ampliar los conocimientos y el vocabulario relativos a los instrumentos y trazados técnicos, y a técnicas plásticas de color y texturas.
- 9- Relacionar los conocimientos aprendidos con contenidos de otras áreas.

SEGUNDO CICLO

- Valorar e interpretar los diferentes lenguajes visuales que se producen actualmente, adoptando una actitud analítica y con capacidad crítica ante ellos.

- Emplear adecuadamente los elementos configurativos de línea y textura en las composiciones plásticas.
- Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la utilización consciente del color.
- Valorar el estudio de la naturaleza y sus leyes como fuente de conocimiento plástico.
- Proyectar y organizar un proceso creativo, individualmente o en grupo, analizando cada una de las fases y materiales necesarios de la realización y evaluando el resultado final.
- Reconocer construcciones geométricas en el entorno y analizar su trazado con los conocimientos necesarios para reproducirlos.
- Utilizar correctamente los sistemas de representación para describir formas tridimensionales.
- Conocer diferentes técnicas y soportes plásticos y experimentar con su aplicación práctica.

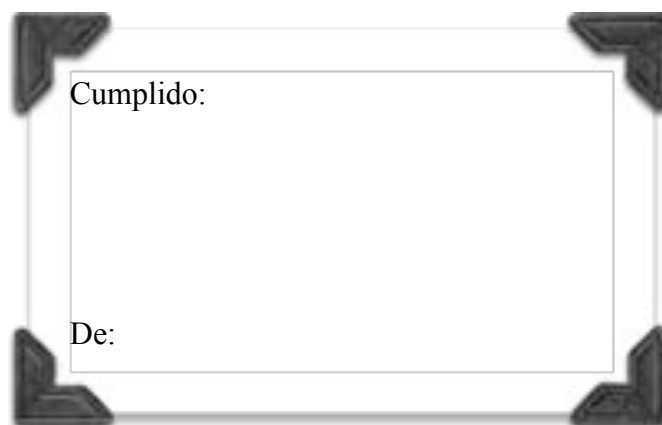
15.47. FICHA ACTIVIDAD “VIDA Y OBRA DE FRIEDL DICKER-BRANDEIS (1848-1944)”

VIDA Y OBRA DE FRIEDL DICKER-BRANDEIS (1848-1944)

Tras haber visto y escuchado la vida de Friedl y lo acontecido en Terezín, comenta con tus compañeros las siguientes preguntas:

- Por qué crees que Friedl creaba en tiempos de dificultad?
- Según tu opinión, ¿cuál/es sería/n la/s razón o razones por las que Friedl cambió su estilo de pintar?
- ¿Puedes imaginar cómo vivían los chicos y chicas de Terezín.
- ¿Consideras que una obra de arte es un testimonio tan valioso como cualquier testimonio verbal?
- Una vez escuchada la historia de esta artista, ¿qué te parece su opción de entregar su tiempo, arte y conocimiento a los demás?
- ¿Por qué crees que tal y como se ha afirmado, el arte permitió a los niños a sentirse menos oprimidos por la realidad que tenían que vivir y les ayudó a mantener la esperanza?

15.48. TARJETA DE CUMPLIDOS



15.49. PROTOCOLO PARA DIALOGAR POR PAREJAS

1. Elige un compañero con quien trabajar.
2. Decidid quién empieza.
3. La primera persona muestra su trabajo al compañero/a y le explica:
 - Qué has dibujado y por qué lo has elegido.
 - Cómo te has sentido trabando con el natural
 - Sobre la técnica utilizada.
 - Tu grado de satisfacción con tu obra.
4. La persona que escucha pregunta por aquello que le ha llamado especialmente la atención de la imagen (color, línea, punto de vista, etc.) y le ofrece un cumplido sobre ella.
5. Se cambian de turno de presentación.

15.50. ANALISIS DE UNA OBRA DE ARTE (PRIMER CICLO)

INTERPRETA ¿Qué está pasando?	JUZGA ¿Qué piensas sobre la obra?
<ul style="list-style-type: none"> • La obra es... • Me hace pensar sobre... • Qué estado de ánimo manifiesta la obra... • Qué crees que el artista quiere que sientas... • Qué consideras que quiere transmitir... 	<ul style="list-style-type: none"> • La parte que más me gusta de la obra es... • Las fortalezas de esta obra se hallan en... • La debilidad reside en... • Me gusta porque... • No me gusta porque...
DESCRIBE ¿Qué ves?	ANALIZA ¿Cómo está la obra organizada?
<ul style="list-style-type: none"> • Paisaje, personas, objetos... • Estación del año, hora del día... • Qué está pasando, en dónde... 	<ul style="list-style-type: none"> • El punto, la línea, el color, la textura, los indicadores de espacio. • Cómo utiliza el artista los elementos básicos de la plástica para crear su obra.

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe un punto de vista? • ¿Qué objetos están en el primer plano? ¿Cuáles en el fondo? ¿Cuáles en el medio?
--	--

15.51. ANÁLISIS DE UNA OBRA DE ARTE (SEGUNDO CICLO)

ANÁLISIS DE UNA OBRA DE ARTE

DESCRÍBELA

- ¿Cómo describirías los elementos formales? La textura, forma, color, línea...
- ¿Qué ves en esta pintura? ¿Qué está sucediendo?
- ¿Cómo describirías esta obra a una persona que no pudiera verla?
- ¿Cómo describirías a las personas de este cuadro? ¿Son como tú? ¿Por qué?
- ¿Cómo describirías el espacio de la pintura?
- ¿Cuál crees que ha sido el proceso de esta obra y cómo se ha realizado?

RELACIONALA

- ¿Te recuerda a algo esta pintura?
- ¿Qué te sugiere?
- ¿Qué cosas reconoces en esta pintura? ¿Cuáles son nuevas para ti?
- ¿Crees que esta escena era real o es inventada?
- ¿Qué tipo de ropa llevan las protagonistas?

ANALÍZALA

- ¿Qué objetos/personas están en el primer plano? ¿Cuáles en el fondo? ¿Cuáles en el medio?
- ¿Qué puedes decir sobre el color en esta pintura? ¿Qué gama cromática domina en esta obra?
- ¿Qué valor tiene la textura en ella? ¿Qué objetos/personas están en el primer plano? ¿Cuáles en el fondo? ¿Cuáles en el medio? ¿Qué puedes decir sobre el color en esta pintura? ¿Qué gama cromática domina en esta obra?
- ¿La línea te parece importante?
- ¿Cuál es la parte principal de este cuadro? ¿La composición ayuda a que así sea? ¿por medio de qué esquema compositivo?
- Si Gauguin estuviera aquí contigo ¿qué pregunta le harías?
- ¿Qué otros títulos le darías? ¿Por qué?
- ¿Qué sonidos crees que habría en ese lugar en el momento en que la escena fue representada?
- ¿Qué otros títulos le darías? ¿Por qué?
- ¿Qué sonidos crees que habría en ese lugar en el momento en que la escena fue representada?

INTERPRÉTALA

- ¿Qué otros títulos le darías? ¿Por qué?
- ¿Qué sonidos crees que habría en ese lugar en el momento en que la escena fue representada?
- ¿Qué crees que sucedería inmediatamente después de la acción que muestra el cuadro? ¿Por qué has llegado a esa idea?
- ¿Cómo crees que el pintor hizo este cuadro? Explica el proceso.
- ¿Cómo crees que sería vivir en ese lugar en aquella época?

EVALÚALA

- ¿Qué es lo que más te interesa o gusta de esta pintura?
- ¿Consideras que el artista hizo un buen trabajo? Da tus razones tanto si es sí como si es no.
- ¿Qué otras cualidades o defectos crees que verían otras personas en esta pintura?
- Si te dijera que Gauguin utilizó un lenguaje visual novedoso para su tiempo, ¿cambiaría de algún modo tu juicio sobre la obra?
- ¿Qué aspecto de la obra consideras merece ser recordado?
- Si tuvieras que puntuarla del 1 al 10, ¿qué nota le pondrías?

15.52. ÍNDICE ONOMÁSTICO

(Las biografías del índice han sido creadas por la autora a partir de la lectura de la bibliografía presentada en el apartado y de datos de *creative commons*).

Adler, Bruno (1888-1968). Crítico literario y de arte alemán de origen judío. En 1918 se casó con Margit Téry (ver), íntima amiga de Friedl, con la que tuvo un hijo, Florian (ver). Enseñó historia del arte en la Bauhaus de Weimar desde 1919 a 1924. Allí editó la revista “Utopía, documentos de realidad”. En 1928 se casó con Ilse Katz (1890-1974). Hasta 1930 enseñó historia del arte en la escuela del Gran Ducado, en Weimar. Tras la anexión austriaca emigró a Inglaterra en donde trabajó en una escuela de refugiados judíos en Kent, y posteriormente como escritor en el servicio de radio en alemán de la BBC. Desde su llegada firmó con el pseudónimo Urban Roedl. Cuando emigró en 1938 a Palestina, se llevó obras de Friedl consigo, de ahí que parte de la colección de obras de la artista esté en la actualidad en Israel.

Adler, Florian (1921-1998). Hijo de Margit Téry (ver) y Bruno Adler (ver), austriaco de origen judío. Arquitecto y editor, marido de Judith Adler (ver), la hija de Anny Moller-Wottitz (ver), amiga íntima de Friedl. Heredó la colección de obras de Friedl de su madre, por eso hay una colección de la artista en Suiza.

Adler, Judith –Moller de soltera– (1934). Austriaca de origen judío, hija de Anny Wottitz (ver) y Hans Moller (ver), amigos de Friedl. Esposa de Florian Adler (ver).

Adler, Marie –apellido de casada– (1863-1947). Grabadora austriaca.

Su bisabuelo, Leopold Schmalhofer fue grabador en Viena y director artístico de la Real Fábrica Imperial Majolika en Holitsch (1789). Su abuelo Josef Wihlidka también fue diseñador en la misma fábrica. Adler pasó su niñez y juventud entre los castillos imperiales de Mannersdorf, Orth, y Holitsch, porque su padre los supervisaba, trasladándose a Viena al casarse con el periodista y escritor judío Heinrich Adler. En la capital estudió grabado con Ludwig Michalek, un famoso grabador vienés. Sus grabados fueron adquiridos para las colecciones del Estado y la Ciudad, exponiendo en Austria y otros países y ganando un premio en la Exposición de París de 1889. Fundó en 1902 el *Radierklub der Wiener Künstlerinnen*, Club de la impresión (o estampación) de las artistas vienesas. En 1906 ganó el

primer y segundo premio del *Concours International des Arts de la Femme*, Concurso Internacional de las Artes de la Mujer de París. En 1939, después de la anexión austriaca de 1938, emigró a Hollywood, donde murió después de una larga enfermedad. Sus aguafuertes de Viena son sus obras más conocidas.

Adler, Maximilian (1888-1944). Historiador, filólogo y profesor checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 6 de marzo de 1943. Dirigió el departamento de Conferencias en Lengua Extranjeras del departamento de Tiempo Libre.

Fue conferenciante antes de la guerra y profesor de filosofía en la Universidad alemana de Praga, al tiempo que publicó varios libros. Durante el protectorado, organizó una red de clases privadas para los niños judíos. Tras su deportación a Terezín en 1943, dirigió el departamento de Conferencias en lenguas extranjeras. Él mismo dio numerosas (ver anexo 15. 21.). Fue deportado a Auschwitz el 16 de octubre de 1944. Murió.

Adorean, Eva –Ehrich–. Sobreviviente de Terezín. Trabajadora social en el gueto y después de la guerra de origen judío.

Albers, Annie –Annelise Demás Frieda Fleischmann– (1899-1944). Artista textil y grabadora nacionalizada estadounidense y de ascendencia germano-judía. Estudiante de la Bauhaus de Weimar desde 1922.

De familia rica, estudió pintura entre 1916 y 1919, pero Oskar Kokoschka le desanimó a hacerlo. Aún así siguió formándose hasta que se fue a la Bauhaus de Weimar en 1922. Allí fue alumna de Itten y Muche. En el segundo año de su estancia en la escuela no se le permitió, por su condición femenina, entrar ni en el taller de arquitectura ni en el de vidrio –en donde estudiaba su futuro esposo, Josef Albers– y le derivaron, como a todas, al taller de textil. En él, Gunta Stölzl (ver) le enseñó a apreciar los desafíos de la tejeduría. En 1925 se casó con Josef, que había pasado de estudiante a maestro joven, en el año en el que se produjo el traslado a Dessau y, por tanto, el cambio de enfoque creador de la escuela: de lo artesanal a lo industrial. El matrimonio dejó Dessau en 1928, y comenzó a viajar por Italia y España –incluidas las islas Canarias–. En 1933 llegó a Estados Unidos. En ese país los trabajos textiles de Annie fueron expuestos a lo largo del país, al mismo tiempo que enseñaba en la universidad, escribió y publicó artículos sobre diseño. En 1949 fue la primera persona diseñadora –nunca antes lo habían hecho ni varones, ni mujeres de la profesión– en exponer individualmente en el MoMA, lo cual le convirtió en una de las diseñadoras más importantes del mundo e hizo que su trabajo fuese muy demandado. En 1963 empezó su trabajo como grabadora de litografías y serigrafías. Sus escritos de diseño fundamentaron los currículos académicos de esa disciplina. En 1971 Annie creó la fundación Josef y Annie Albers.

Alois, Hába (1893-1973). Compositor checo, vinculado al movimiento antroposófico, reconocido por sus composiciones microtonales –los intervalos musicales menores que un semitono–. Fue profesor de Gideon Klein (ver) y Viktor Ullmann (ver).

Amit, Edna –Lilka Bobašová de soltera– (1925-2010). Alumna de Friedl en Theresienstadt de origen judío, autora del poema y acuarela “Vela, barco y luces de advertencia”. Sobreviviente. Madre de dos hijos. Murió en Israel.

Andreas Salomé, Lou –Salomé de soltera– (1861- 1937). Escritora liberal y feminista rusa.

Única mujer de seis hermanos, hizo lo imposible por formarse en un periodo en el que la educación estaba censurada a las mujeres. Viajó por Europa con dos famosos e íntimos amigos: el escritor Paul Rée, y el filósofo Friedrich Nietzsche (ver) que la amaban, y cuando Nietzsche le pidió matrimonio, ella se quedó con Rée. Antes de irse juntos a Berlín, ella les pidió que colaborasen los tres en proyectos intelectuales comunes; accedieron, y se hicieron una famosa foto en la que ella estaba sentada en un carro de campo con un látigo, mientras ellos se situaban en el espacio donde irían las mulas. Esa foto causó gran escándalo en su época. En Berlín vivió unos años con Rée, hasta que se casó en 1887 con el profesor de lingüística Karl Friedrich Andreas. Permanecieron casados hasta la muerte de él en 1930, a pesar de no mantener relaciones, de que ella no creía en el matrimonio y de sus relaciones constantes –tanto con hombres (de ellos el poeta Rainer Maria Rilke (ver), o el psicoanalista Viktor Tausk, fueron los más conocidos) –. Fue analizada por Sigmund Freud, con quien mantuvo una larga correspondencia y con el que también estudió psicoanálisis.

Ančerl, Karel –Antscherl– (1908-1973). Reconocido músico y director de orquesta checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 16 de noviembre de 1942. Allí trabajó como cocinero, aunque colaboró con el Departamento de música del Departamento de Tiempo Libre.

Graduado en composición y música en el conservatorio de Praga, fue director de orquesta en Berlín, Estrasburgo y de la radio checoslovaca de Praga. Tras su deportación al gueto dirigió la orquesta de cuerda. En la película propagandística rodada en el verano de 1944, *Theresienstadt, Ein Dokumentarfilm aus dem jüdischen Siedlungsgebiet* (ver anexo 15.12.), aparece dirigiendo a cantantes y músicos. Fue deportado a Auschwitz el 16 de octubre de 1944. Él sobrevivió pero su mujer e hijos murieron en las cámaras de gas.

Arendt, Hannah (1906-1975). Filósofa de origen judeo-germano, nacionalizada norteamericana, una de las personalidades más influyentes del siglo XX. Con su huida a Estados Unidos y el retiro de la nacionalidad alemana por parte del régimen nacionalsocialista en 1937, fue apátrida durante 14 años.

Arendt rechazaba que se le catalogara como filósofa, y prefería que sus publicaciones fuesen clasificadas dentro de la teoría política. La inclusión del “otro”, las reflexiones sobre la responsabilidad humana de sus actos, de la banalidad del mal, la teoría de la natalidad y el totalitarismo fueron centrales en su pensamiento.

Assagioli, Roberto (1888-1974). Psiquiatra italiano, fundador de la “psicosíntesis” – que considera al ser humano como una unidad entre personalidad y alma– y pionero en el campo de la psicología humanista y transpersonal. Se centró en la integración progresiva de la personalidad en torno a su ser esencial, a través de la voluntad.

Auböck, Carl (1900-1957). Pintor y diseñador austriaco de origen judío, alumno de Itten en Viena. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

Nacido en una familia de grabadores y trabajadores del bronce, se formó como diseñador gráfico entre 1917-1919. Permaneció en la escuela de Weimar hasta 1921. A partir de 1926 se hizo cargo del negocio familiar, y sus creaciones para el hogar fueron reconocidos con numerosos premios. Su éxito llegó tras la Segunda Guerra Mundial.

Austria, Francisco Fernando de (1863-1914). Archiduque de Austria, príncipe real de Hungría y Bohemia, y desde 1896 hasta su muerte, el heredero al trono del imperio austrohúngaro. Su asesinato a manos de Gavrilo Princip (ver) junto a su esposa Sofia Chotek (ver) en Sarajevo precipitó la Primera Guerra Mundial.

Bach, Johan Sebastian (1685-1750). Compositor, organista, clavecinista, violinista, maestro de capilla y cantor alemán. No solo es el más grande compositor barroco, sino uno de los más importantes de la historia de la música.

Bachofen, Johann Jakob (1815-1887). Jurista, antropólogo y profesor de Derecho Romano de la Universidad de Basilea entre 1841 y 1845. Se convirtió en un importante precursor de las teorías del matriarcado del siglo XX.

Baden-Powell, Robert – Lord Robert Decil Stephenson Smith Baden-Powell, Baron I Baden-Powell de Gilwell– (1857-1941). Militar, actor, pintor, músico, escritor y escultor británico. En 1907 fundó la organización de los *Boy Scouts* –grupo de exploradores– cuando era coronel. En 1909 se le armó caballero y le dieron el título de Sir. En ese año su esposa Agnes Baden-Powell fundó la versión femenina, las *Girl Guides*.

Baden-Powell, Agnes –Agnes Smyth Powell de nacimiento, Baden-Powell tras la muerte de su padre– (1858-1945). Mujer británica, hermana de Rober Baden Powell (ver), cofundadora y directora del movimiento escultista femenino *Girl Guides* en 1909, un año después de la creación por parte de su hermano de los *Boy Scouts*. Hasta 1917 presidió la asociación de las *Girl Guides*, y a partir de entonces, fue nombrada su vicepresidenta de la asociación mundial, puesto que ocupó hasta su muerte en 1945, con 86 años.

Baeck, Leo (1873-1956). Rabino alemán, erudito y líder judío progresista. Fue miembro del consejo de ancianos de Terezín y uno de los judíos prominentes.

De 1891 a 1897 estudió para rabino. De 1897 a 1907 lo fue de la comunidad judía de Oppeln –en 1896 se casó con Nathalie Hamburgo, hija de su predecesor–. De 1907 a 1912 rabino en Dusseldorf. De 1912 a 1942 en Berlín. Escribió numerosos textos. Con el ascenso

nazi de 1933 rehusó emigrar. Fue deportado desde Berlín a Theresienstadt el 28 de enero de 1943. Allí ejerció de rabino y dio conferencias (ver anexo 15. 21.). Liberado en Mayo de 1945 en el gueto, se quedó cuidando a los enfermos y moribundos. Luego emigró a Londres y desde ahí a los Estados Unidos.

Bartholdi, Federico-Augusto –Frédéric Auguste Bartholdi, en francés, conocido por el sobrenombre Amilcar Hasenfratz– (1834-1904). Escultor alsaciano. Su obra más conocida en la estatua de la Libertad que regaló Francia a Estados Unidos y que se encuentra en Nueva York.

Bass, František (1930-1944). Niño checo de origen judío desde enero de 1942, conocido por su poesía en el gueto "Yo soy un Judío" y "El jardín" (este último expuesto sin título en el Museo de Terezín). Fue deportado a Auschwitz el 28 de octubre de 1944. Murió.

Baudelaire, Charles (1821-1867). Poeta, crítico de arte y traductor francés. Fue el poeta de mayor impacto en el simbolismo francés. Se le considera el creador del término “modernidad” con la experiencia efímera de la ciudad.

Bauer, Grete (1913). Artista de origen judío, compañera de la Bauhaus de Friedl con la que trabajó a su llegada a Praga. Fue deportada a Terezín. Sobrevivió.

Bauer, Ida (1882-1945). Una de las primeras pacientes de origen judío analizadas por Sigmund Freud, cuyo caso fue publicado sin el consentimiento de ella, bajo el pseudónimo de Dora. Fue también hermana del primer ministro de Asuntos Exteriores de la primera república austriaca, Otto Bauer (ver anexo 15.5.).

Bauer, Otto (1881-1938). Político austriaco, socialdemócrata, uno de los principales exponentes del austromarxismo. Fue Ministro de Asuntos Exteriores en el gobierno de coalición tras la Primera Guerra Mundial de 1918 a 1919.

Baumeister, Willi (1889-1995). Pintor informalista, escenógrafo, fotógrafo, tipógrafo y profesor alemán, compañero de Itten (ver) y amigo de Oskar Schlemmer (ver) del periodo de estudio en Stuttgart con Adolf Hölzel (ver). Su obra se mostró en la exposición de “arte degenerado” que los nazis llevaron a cabo entre 1937 y 1938 por diversas poblaciones alemanas. Joan Miró le influyó notablemente.

Bäumlová, Gertrude. Trabajadora social en Terezín que dirigía el departamento de “Atención a los niños especialmente desfavorecidos”. Sobreviviente.

Bayer, Herbert (1900-1985). Diseñador gráfico, pintor, fotógrafo y arquitecto austriaco. Estudiante de la Bauhaus de Weimar y Dessau, entre 1920 y 1925, primero y profesor después, de 1925 a 1928. Dirigió el taller de impresión y publicidad –de nueva creación– en la Bauhaus de Dessau.

Beckmann, Johannes Hans. Nombrado en las biografías de Friedl como su profesor de fotografía y hermano del pintor Max Beckmann (ver).

Beckmann, Max (1884-1950). Pintor expresionista alemán.

Benedikt, Moritz –o Moriz–(1849-1920) Editor austriaco de origen judío convertido y casado con una gentil, fue el subeditor del periódico *Neue Freie Presse* entre el 1872-1880, y editor jefe desde 1908 hasta su muerte. Fue una figura poderosa en la política y la sociedad austriaca, criticado a menudo por el escritor Karl Kraus (ver) por su conversión.

Benjamin, Walter – pseudónimo de Benedix Schönflies Detlef Holz– (1892–1940). Filósofo, crítico literario y social, traductor, locutor de radio y ensayista alemán de origen judío. Sus contribuciones a la teoría estética y al marxismo occidental son consideradas muy importantes.

Berber, Anita (1899-1928). Bailarina, actriz y escritora alemana, representada numerosas veces por el pintor Otto Dix (ver). Fue muy conocida en el periodo de la República de Weimar.

A los 16 años debutó como bailarina de cabaret. En 1919 empezó a bailar desnuda con un aspecto andrógino que la catapultó a la fama. Sus adicciones acabaron con su vida a los 29 años.

Behrens, Peter (1868-1940). Arquitecto, pintor y diseñador alemán, cofundador de la Secesión de Múnich en 1892, y en 1897 los *Vereinigte Werkstätten für Kunst im Handwerk*, Talleres unidos por el arte en las artesanías. Inmediatamente después abandonó la pintura. En 1903 fue nombrado consejero artístico de AEG –*Allgemeine Elektrizitäts-Gesellschaft*–, en donde realizó su trabajo más conocido: proyectó fábricas, viviendas para los empleados, muebles, escaparates, papelería, carteles y anuncios, por lo que consolidó la idea de la identidad corporativa, la unión del arte y la industria en sintonía con la *Deutscher Werkbund* – asociación alemana de arquitectos, artistas e industriales fundada en 1907, precursora de la Bauhaus–.

Berg, Alban (1885-1935). Compositor austriaco estudiante del compositor Arnold Schönberg (ver).

Bergen, Anna Sophie –Schindler de su primer matrimonio, Moll del segundo– (1857-1938). Cantante austriaca, madre de Alma Mahler (ver).

El 4 de febrero de 1879 se casó con el pintor Emil Jakob Schindler (ver), embarazada de Alma y coincidiendo con el momento en el que él comenzaba a ser conocido. El éxito artístico del pintor no fue equivalente al éxito personal. Ante las penurias económicas del inicio, los recién casados compartieron un apartamento con el pintor Julius Victor Berger (ver) con quien Anna Sophie inició una relación que dio como fruto a Grete Schindler (ver), medio hermana de Alma, por tanto, pero a efectos legales hermana de padre también. Tiempo después, cuando su marido ya era profesor, Anne inició una relación con el alumno y asistente de su marido, y conocida por él, Karl Moll (ver). Se casó con Moll inmediatamente después de la muerte de Schindler en 1892.

Berger, Julius Victor (1850-1902). Pintor austríaco conocido sobre todo por sus pinturas de género y retratos. Fue amante de Anna Sophie Bergen (ver), de cuya relación nació Grete Schindler (ver), medio hermana de Alma Mahler (ver).

Bernfeld, Siegfried (1892-1953). Profesor y psicoanalista marxista austriaco –uno de los precursores del freudomarxismo– de origen judío, sionista, miembro influyente de la Sociedad Psicoanalítica de Viena; tío político de Edith Kramer (ver) y primer psicoanalista de Friedl Dicker-Brandeis. Investigó la relación entre la educación y el psicoanálisis para cuestiones tales como el cambio social y la desigualdad.

Después de ejercer como psicoanalista en Viena, desde 1925 hasta 1932 trabajó en el Instituto Psicoanalítico de Berlín. Tras regresar a Viena, tiempo en el que analizó a Friedl, se exilió primero en la Costa Azul, y en 1936 finalmente, a los Estados Unidos.

Beethoven, Ludwig van (1770-1827). Compositor, director de orquesta y pianista alemán. Su música abarca desde el periodo clásico hasta inicios del romanticismo musical. Es uno de los compositores más importantes de la historia de la música.

Bezold, Wilhelm Von (1837-1907). Físico y meteorólogo alemán.

Biehl, Hans. Arquitecto austriaco que colaboró con Franz Singer en Viena a partir de 1938.

Birnstein, Ester –Schwarzbart de soltera– (1926-2010). Alumna de Friedl en Theresienstadt de origen judío. Sobreviviente.

Bismarck, Otto –Príncipe de Bismarck y Duque de Lauenburg– (1815-1898). Estadista, burócrata y político alemán. Se le considera el fundador del estado alemán moderno.

Blau, Tina (1845-1916). Pintora paisajista austriaca de origen judío (ver anexo 15.34.).

Blei, Franz (1871-1942). Escritor, traductor y crítico literario austriaco de origen judío.

Bloch, Ernst (1885-1977). Filósofo alemán marxista de origen judío. Su obra más célebre fue “El principio esperanza”, redactada entre 1938 y 1947 en su exilio norteamericano. Esposo de Karola Bloch (ver).

Bloch, Ferdinand (1898-1944). Marchante y artista aficionado de origen judío, internado en Theresienstadt el 30 de julio de 1942. Perteneció al Departamento Técnico.

En 1938, trató de emigrar a Italia, pero luego se instaló con su mujer en Praga. Deportado a Terezín junto con ella en 1942, trabajó en la sala de redacción de la Dirección Técnica. El 17 de julio de 1944, fue arrestado en conexión con el “caso de los pintores” (ver anexo 15.20.) y trasladado junto a su esposa a la Pequeña fortaleza. Ella murió ese mismo día y Bloch el 31 de octubre de 1944.

Bloch, Karola –Piotrkowska de soltera– (1905-1994). Arquitecto y publicista polaca de origen judío. Activista comunista, fue amiga y colaboradora de Friedl en Praga. Mujer desde 1934 del filósofo Ernst Bloch (ver). En 1937 dejaron Alemania y emigraron a Estados Unidos

vía Praga. Ante la incapacidad de su esposo de hablar el inglés, vivieron de los trabajos que como arquitecto ella realizó. Tras la guerra regresaron a Alemania.

Blodek, Vilém (1834-1874). Compositor, flautista y pianista checo.

Böhm, Adolf (1861-1927). Pintor y artista gráfico austriaco. Fue miembro fundador de la Secesión de Viena, pero la abandonó en 1905. Prestó apoyo a Egon Schiele (ver). De 1910 a 1925 fue profesor de desnudos y estudio del natural en la escuela de Artes y Oficios de Viena.

Bonaparte, Napoleón I (1769-1821). Militar y gobernante francés, general republicano durante la Revolución y el Directorio del golpe de Estado del 18 de brumario por el que se convirtió en Primer cónsul de la República el 11 de noviembre de 1799. Cónsul vitalicio desde el 2 de agosto de 1802 hasta que fue proclamado emperador de los franceses el 18 de mayo de 1804 –coronado el 2 de diciembre– y rey de Italia el 18 de marzo de 1805 –coronado el 26 de mayo–. Obtuvo los dos cargos hasta el 22 de junio de 1815.

Bondy, Josef –Bor– (1906-1979). Escritor y patriota checo de origen judío, internado en Theresienstadt el 5 de junio de 1942.

Fue internado en el gueto tras un ataque de la resistencia contra Reinhard Heydrich. Allí perteneció al grupo de Salus (ver), y dio varias conferencias (ver anexo 15. 21.). El 28 de octubre de 1944 fue trasladado a Auschwitz junto a su familia. Su madre, esposa y dos hijos fueron gaseados. Antes de la liberación del campo fue enviado a Buchenwald, de donde fue liberado en abril de 1945. En 1963, viviendo en Praga, publicó su testimonio en el libro “Requiem por Terezín”.

Bondy, Ruth (1923). Escritora, traductora y biógrafa checa de origen judío.

En 1942 fue deportada a Theresienstadt, y en 1943 a Auschwitz, en donde se ocupó de los niños pequeños que eran enviados a las cámaras de gas. Posteriormente fue enviada a Bergen Belsen, en donde fue liberada con tan solo 35 kg de peso. De su familia 25 miembros murieron en el Holocausto, entre ellos sus padres, y solo cuatro sobrevivieron, aun así, se le podría considerar estadísticamente afortunados. En 1948 emigró a Israel en donde presentó un conocido programa radiofónico y enseñó periodismo en la universidad de Tel Aviv. Se casó y tuvo una hija.

Bonheur, Rosa –Marie Rosalie– (1822-1899). Pintora francesa que se especializó en la representación de animales. Homosexual, mantuvo dos relaciones largas en su vida. Fue la primera mujer artista en ser condecorada con la orden de la Legión de honor, lo cual sucedió en 1865, y ascendida a Oficial de la Orden en 1894. Hubo de pedir permisos para llevar pantalones a las ferias de ganado a las que asistía.

Bonnard, Pierre (1867-1947). Pintor y grabador francés, miembro fundador del grupo post-impresionista de los nabis –grupo de artistas franceses de finales del siglo XIX, cuya característica más destacable era su interés por el color–.

Börner, Helene (1870-1938). Primera maestra del taller de textil en la Bauhaus de Weimar junto a Georg Muche (ver) e Itten (ver), desde 1920 a 1921. Ella era la propietaria de los telares en los que se iniciaron las clases. Paul Klee (ver) fue por un corto tiempo el maestro de la forma y Georg Muche (ver) fue su sucesor mientras ella era la directora técnica o maestra del taller.

Bornstein, Berta (1899-1971). Psicoanalista infantil austriaca de origen judío. Hermana de la también psicoanalista infantil Steff Bornstein (ver). Miembro de la Sociedad Psicoanalítica Alemana desde 1930, en 1933 regresó a Viena en donde analizó a la hija mayor de Annie Reich (ver). En 1938 emigró a Nueva York.

Bornstein, Steff (1893-1939). Psicoanalista infantil austriaca de origen judío. Hermana de la también psicoanalista infantil Berta Bornstein (ver) –Steff y Berta Bornstein fueron dos pioneras en el análisis infantil mencionadas por Anna Freud de manera elogiosa. Pertenecían al grupo de Berlín y trabajaron, además de con Annie Reich, con otros importantes psicoanalistas como Otto Fenichel y Edith Jacobson, con los que organizaron un Seminario para niños, como el que luego Anna Freud realizó en Viena—. Miembro de la Sociedad Psicoanalítica Alemana desde 1930. En 1933, con la ascensión nazi, emigró a Praga. En 1938 emigró a los Estados Unidos.

Braque, Georges (1882-1963). Pintor y escultor francés, uno de los creadores del cubismo, junto con Pablo Picasso (ver) y Juan Gris (ver).

Brandeis, Adela –Fanta de soltera– (1870-1942). Madre de Pavel Brandeis (ver), suegra y tía materna de Friedl. Hija de Friedrich Friedmann Fanta y Anna Fanta, junto a otros 5 hijos de la pareja. Viuda de Gustav Brandeis cuando la artista se encontró con ella en 1934. Deportada a Theresienstadt desde Olomouc el 30 de junio de 1942, dos meses después que su hijo mayor Bedřich (Brandeis, ver) y su nuera Josefa (Brandeis, ver). Murió en las cámaras de gas del campo polaco de exterminio de Treblinka, tras su llegada desde el gueto, el 15 de octubre de 1942.

Brandeis, Bedřich (1896-1942). Hermano mayor de Pavel Brandeis (ver), primo y cuñado de Friedl. Casado con Josefa (Brandeis, ver), sin hijos. Fue deportado el 27 de abril de 1942 con su esposa al gueto polaco de Izbica vía Theresienstadt –24 de abril de 1942–, y de allí al campo de concentración de Majdanek, a 4 km de Lublin. Murió allí el 24 de julio de 1942.

Brandeis, Eva (1930-1996). Sobrina de Friedl. Hija de Otto Brandeis (ver), y Maria Brandeis (ver), la única descendiente antes de la guerra de la familia Brandeis –después de la guerra Pavel Brandeis tuvo tres hijos con su nueva esposa–. Fue deportada a Terezín en mayo de 1944 con 14 años, en donde Friedl la cuidó como a una hija suya.

Allí visitaba a sus tíos y actuó en la ópera infantil “Brundibár”. Friedl escribió a sus padres que su adaptación al gueto era buena y más sencilla que la de su amiga Gerti (ver), con

la que siempre estaba. Dijo que se llevaba bien con todo el mundo y se notaba sus positivas características de una educación sólida como la que le había dado sus padres. Al acabar la guerra volvió con ellos a Praga y de allí, al perder su padre el trabajo, se instalaron en Most, una población a 40 Km al noroeste de Terezín. Allí viven hoy en día sus tres hijas, las cuales guardan parte del archivo de Friedl. En el archivo de la familia Brandeis, que ha pasado como un legado para las hijas de Eva, hay álbumes de fotos, postales y cartas de Otto y María que datan de antes de la guerra. Las hijas de Eva llaman a Friedl "tía".

Todo lo que quedó en Terezín perteneciente a Pavel y Friedl lo recogió Otto Brandeis. Y cuando Pavel volvió de Auschwitz, Otto le dio todos los dibujos de Friedl, incluyendo varios de los trabajos de los niños que terminaron en el mismo paquete. Él se guardó las postales que le habían enviado, así como las que él había enviado a Terezín, y una pila de formularios –certificados respecto a la recepción de los paquetes–. Un diario, una libreta de direcciones, y un “marca páginas” hecho a mano se los quedó Eva... (Makarova, 1998, p.121)

Las chicas supieron por vez primera de la existencia de su “tía” por la exposición que sobre la artista se hizo en Praga, en 1988.

Brandeis, Josefa (1906-1942). Mujer de Bedřich Brandeis (ver), sin hijos. Cuñada de Friedl. Fue deportada con su esposo al gueto polaco de Izbítza vía Theresienstadt el 27 de abril de 1942, en donde murió al poco de llegar (tres meses antes que su esposo).

Brandeis, Maria. Mujer de Otto Brandeis (ver). Cuñada de Friedl. No era judía, por eso en 1940 se quedó sola en la vivienda que compartía con su marido y su hija Eva (Brandeis ver). No fue deportada. Mantuvo correspondencia con la artista y su cuñado mientras estuvieron retenidos en el gueto. Sobrevivió y se reunió en Praga con su hija y su marido tras la guerra.

Brandeis, Otto. Hermano mediano de Pavel Brandeis (ver), primo y cuñado de Friedl. Casado con Maria (Brandeis, ver), con la que tuvo una hija, Eva (Brandeis, ver). Sobrevivió.

Tras la invasión nazi a Checoslovaquia, Otto trabajó para una organización judía en Praga, manteniendo un inventario de los bienes confiscados a los judíos, hasta febrero de 1945. Gracias a su ayuda numerosas familias judías, conocidas y desconocidas, recibieron paquetes en los campos. Friedl recibió por él numerosos materiales plásticos que decía necesitar. Sobrevivió y se trasladó con su familia a la población de Most.

Brandeis, Pavel (1906-1971). Primo hermano de Friedl por parte de madre. Era el pequeño de tres hermanos: Bedřich (Brandeis, ver) el mayor y Otto (Brandeis, ver) el mediano.

Se casó con Friedl el 29 de abril de 1936. Después de su boda, Friedl dejó de firmar con “fd” por “fb”. Contable de profesión, en la guerra se hizo carpintero a sugerencia de la artista; esto le salvaría la vida. En palabras de Edith Kramer: «Pavel era una muy buena persona, idolatraba a Friedl, soportó su fuerte carácter y sus constantes cambios de estado de ánimo» (Makarova, 1998, p.56). En 1938 se refugiaron en el pueblo de su infancia, Hronov,

donde vivirían sus últimos años en libertad. Allí, cuando su mujer no podía ver por la avitaminosis de la retina que padecía desde 1939, el escribía sus cartas y le leía libros. En diciembre de 1942 fue enviado con su esposa a Terezín. Él trabajó en la carpintería del gueto, y vivió separado de Friedl hasta que, en julio de 1943 pudo disfrutar del privilegio de vivir con ella bajo las escaleras de la casa de las niñas L 410 en reconocimiento a la labor realizada por su esposa con los niños del gueto. Realizó los diseños que Friedl llevó a cabo para mejorar las habitaciones de las niñas. El 28 de septiembre de 1944 fue enviado a Auschwitz y de ahí a otro campo de trabajo, en donde fue liberado. Se casó con Olga Schul, sobreviviente de Terezín y viuda del compositor Ziegmund Schul, quien murió en el gueto, y tuvo tres hijos: dos chicos y una chica, Jan, Peter y Libor. Cuando nació la niña todos dijeron que era idéntica a Friedl. Tras la muerte de Pavel en 1971, las obras de la artista, incluidas las de antes de la guerra, fueron legadas a sus hijos. Una parte de las obras de Terezín fueron donadas por Peter al museo Wiesenthal Centre de Los Ángeles.

Brandt, Marianne (1893-1983). Pintora, escultora, diseñadora industrial y estudiante de la Bauhaus desde 1923 de Weimar. Sus diseños en metal son muy conocidos y siguen hoy en día produciéndose.

Entre 1911 y 1917 estudió en la Escuela de Bellas Artes de Weimar. En 1923 ingresó en la escuela de la Bauhaus de la misma ciudad. Fue alumna de László Moholy-Nagy. En 1928 asumió el cargo de vicerrectora de metalurgia, sucediendo a su maestro. En 1929 trabajó en el estudio de Walter Gropius.. Fue también profesora de pintura en algunas escuelas artísticas.

Brecht, Bertolt (1898-1956). Poeta, dramaturgo y director de teatro marxista de origen alemán, nacionalizado austriaco en 1950. Es una de las principales figuras del teatro del siglo XX. Fundó en 1954 junto a su esposa la compañía de teatro *Berliner Ensemble*.

Breuer, Josef. Alumno de Itten en Viena de origen judío. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

Breuer, Marcel (1902-1981). Arquitecto y diseñador de muebles. Húngaro, estudiante de la Bauhaus de Weimar desde 1920 a 1924, primero, y joven maestro desde 1925 hasta 1928, después. Creó la emblemática silla tubular “B3” en la escuela, en 1925.

Březina, Otokar –seudónimo de Václav Jebavý– (1868-1929). Poeta simbolista y ensayista checo, considerado el más grande de la República Checa.

Bronstein, Max –Ardon Mordechai tras abandonar Europa– (1896-1992). Uno de los grandes artistas israelíes y prominente artista europeo de origen judío. Alumno de Itten en Viena. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

Tras dejar la escuela partió a Berlín, en donde se unió en 1928 al Grupo de Noviembre. Antes de emigrar en 1933 a Palestina, realizó con Friedl –amiga desde la escuela de Viena de Itten– fotomontajes. Tras su llegada fue nombrado director de la Escuela Bezalel en Jerusalén.

Pasó de pintar paisajes a realizar obras de gran carga simbólica y metafísica a causa del Holocausto (más filosófica que expresionista). Posteriormente su estilo fue surrealista, basado en el *Midrash* –método de exégesis de la Torá– y la Cábala –disciplina y escuela de pensamiento esotérico del judaísmo–.

Broz, Josip–conocido por su título, Mariscal Tito– (1892-1980). Político y militar croata –nacido austrohúngaro–, jefe de Estado de Yugoslavia desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta su muerte con 87 años. Fue el principal artífice de la segunda Yugoslavia, federación socialista que duró hasta 1991.

Bucke, Richard Maurice (1837-1902). Reconocido psiquiatra canadiense del siglo XIX, quien estudió la carrera tardíamente, tras dedicarse a la aventura en su juventud. Su libro editado en 1901 “Walt Whitman, y la Conciencia Cósmica: un estudio en la evolución de la mente humana” es el más conocido de los que publicó sobre la naturaleza humana.

Burckhard, Max (1854-1912). Crítico de teatro, director, escritor y jurista, fue de 1890 a 1898 el director del Burgtheater de Viena. Mentor de la joven Alma Mahler (ver).

Brumliková, Zdenka, profesora checa de origen judío de Geografía e Historia de la habitación 28, de la casa L 410 de Terezzin, muy apreciada por las chicas.

Burger, Anton (1911-1991). Capitán de las SS. Segundo comandante responsable de Theresienstadt de julio de 1943 a febrero de 1944, en sustitución de Siegfried Seidl (ver).

Antes de su traslado al gueto, fue comandante de Auschwitz en donde manifestó su crueldad abiertamente. Tras su paso por Terezín fue enviado a Atenas por Eichmann para encargarse de la deportación de más de 3 000 romaníes y judíos sefardíes. En junio de 1944 fue ascendido a capitán. Fue arrestado tras la guerra en Austria y condenado a muerte por un tribunal checo. En junio de 1947, poco antes de la ejecución, logró escaparse de la cárcel. Se fue a su ciudad natal en donde vivió con una identidad falsa. Arrestado por segunda vez en 1951, logró de nuevo huir y vivió con diversas identidades en la frontera entre Alemania y Austria. Desde 1971 vivió en Essen con el nombre de Wilhelm Bauer, en donde murió de forma natural en las navidades de 1991. No se supo quién era hasta 1994, cuando se reveló, además, que Bauer era el nombre de un prisionero de Theresienstadt que había sido asesinado por Burger personalmente por llevar gafas.

Buschmann, Hugo (1899-1983). Marido desde 1928 de Margit Téry (ver), amiga íntima de Friedl Dicker-Brandeis.

Calas, Jean (1698-1762). Modesto comerciante francés, fue víctima de un juicio parcial debido a su condición de protestante que le llevó a la muerte al considerársele asesino de su propio hijo. La misma sentencia condenó además, al destierro a su hijo Pierre, al encierro en un convento de sus dos hijas y a la confiscación de los bienes de la familia. Voltaire (ver) conoció el caso por Pierre en Ginebra y pidió la revisión pública. El 9 de marzo de 1765 se reconoció la inocencia de Jean Calas rehabilitándose su memoria y la de su familia.

Calvino, Juan –bautizado como Jean Cauvin, latinizado como Calvinus– (1509-1564). Teólogo francés, uno de los padres de la Reforma protestante. A partir de él aparecieron “los cinco puntos del calvinismo”, en contraposición a las doctrinas de otro reformador, Jacobo Arminio.

Čapek, Josef (1887-1945). Pintor, escritor y poeta checo de origen judío, nacido en Hronov, la población en la que lo hizo Pavel y en donde vivió Friedl los últimos años de su vida libre. Participó en la revista checa *Simplicus* –revista satírica contra el régimen nazi que se editó entre 1934 y 1939–. Su hermano, el escritor Karel Čapek afirmó que su hermano fue el creador de la palabra “robot” la cual apareció por vez primera en una novela suya. Por su oposición al Tercer Reich y su origen judío fue detenido tras la anexión checa de 1939 y llevado a Bergen-Belsen, en donde murió en 1945.

Caro, Klara (1886-1979). Trabajadora social alemana de origen judío, internada en Theresienstadt el 16 de junio de 1942, dirigente del grupo WIZO (sindicato feminista de las mujeres judías) del gueto (ver anexo 15.14.). Sobreviviente.

Cassatt, Mary –Mary Stevenson Cassatt– (1844-1926). Pintora estadounidense.

Su familia, adinerada, consideraba fundamental la educación y viajar, y aunque le dieron ambas cosas, no aprobaron que entrase a la edad de 15 años a estudiar en 1861 en la Academia de Bellas Artes de Pensilvania. Estuvo hasta 1865, año en que abandonó la escuela y se trasladó con su madre a estudiar a París. Debido a la imposibilidad de ingresar en la Academia de la ciudad por ser mujer, estudió con profesores privados y se hizo copista del Louvre. A finales de 1870, con el inicio de la guerra franco-prusiana regresó a vivir a la casa paterna. Su padre estaba todavía en desacuerdo con la vocación de Cassatt, por lo que solo recibía dinero para sus necesidades básicas. Tras trasladarse a Chicago, volvió a Europa en 1873, y pasó por Madrid y Sevilla, en donde realizó varios cuadros con temática española. En 1874 se instaló definitivamente en París junto a una hermana, y el encuentro con un pastel de Degas le hizo adherirse al movimiento impresionista con el que tuvo un notable éxito. Abandonó la pintura en 1877 para cuidar de su madre y hermana que se instalaron con ella en la capital francesa. Su hermana murió y eso le deprimió profundamente. Los años 90 fueron los más creativos de la artista y le hicieron ser muy conocida tanto en Europa como en Estados Unidos. Dejó de pintar en 1914, prácticamente ciega, aunque en 1915 realizó 18 cuadros para ayudar a la causa sufragista. Murió en Francia.

Castellio, Sebastián – Sébastien Châtellion en francés, latinizado a Castalio, y finalmente como Castellion– (1515-1563). Humanista, especialista en la Biblia y teólogo cristiano francés. En 1540 se reunió con Juan Calvino (ver) en Estrasburgo tras haberse adherido a las ideas de la Reforma protestante, y desde allí le acompañó a Ginebra. Fue designado director del *Collège de Rive*, de la ciudad, en donde se distinguió por sus innovaciones pedagógicas y publicó una selección de la Biblia muy conocida en la Europa de

su tiempo. A partir de 1544 se le prohibió ejercer como pastor por sus divergencias ideológicas con Calvino, y tuvo que abandonar Ginebra para instalarse en Basilea. Allí pasó de la pobreza más extrema a ser profesor de la universidad.

Cézanne, Paul (1839-1906). Pintor francés postimpresionista, considerado el padre de la pintura moderna, apreciado en su tiempo solo por algunos artistas impresionistas y, al final de su vida, por la nueva generación de pintores. Uno de los pintores más importantes del siglo XX.

Chagall, Marc (1887-1985). Pintor francés de origen judío nacido en Bielorrusia. Sus obras sobre la vida judía de su pueblo son características. Es considerado uno de los pintores más importantes del siglo XX.

Chamberlain, Neville Arthur (1869-1940). Político conservador británico, Primer Ministro del Reino Unido de 1937 a 1940. Reconocido por su política de apaciguamiento con respecto a la Alemania nazi y la Conferencia de Múnich de 1938, en la que los gobiernos de Reino Unido, Francia, Italia y Alemania llegaron a unos acuerdos para solucionar la Crisis de los Sudetes.

Chevreul, Michel Eugène (1786-1889). Químico francés con grandes aportaciones a la ciencia quien asentó las bases para la investigación de la diabetes como problema metabólico del azúcar; elaboró una teoría de la saponización que revolucionó el mundo de los jabones; y descubrió la existencia del colesterol y los ácidos esteárico y oleico. Sin embargo, su reconocimiento mundial le llegó por ser el inspirador del impresionismo y su búsqueda interpretativa de la realidad a través de pinceladas de color.

Chicago, Judy (1939) . Artista –pintora, escultora, escritora– y educadora norteamericana de origen judío, es una de las pioneras del arte feminista estadounidense junto a Miriam Schapiro (ver). En la década de 1970 fue reconocida por la crítica por su obra *The Dinner Party*.

Chotek, Sofía –nombre de nacimiento, Sofía María Josefina Albina Chotek, Condesa de Chotkova y Wognin– (1868-1914) Duquesa de Hohenberg, esposa de Francisco Fernando de Austria (ver), asesinada junto a él por Gavril Princip (ver) en Sarajevo.

Čižek, Franz (1865-1946). Pintor austriaco conocido como profesor y reformador de la educación artística. Pionero en el desarrollo libre del dibujo espontáneo en los niños. En 1897 abrió la clase de “Dibujo Juvenil” en Viena.

Cocteau, Jean (1889-1963). Poeta, novelista, dramaturgo, pintor, diseñador, cineasta y crítico francés. Uno de los artistas más influyentes de Francia del siglo XX:

Corot, Camille (1796-1875). Pintor paisajista francés de gran influencia en los pintores impresionistas.

Conrat, Ilse –Twardowska de casada– (1848-1938). Vicepresidente de la VBKÖ, *Vereinigung bildender Künstlerinnen Österreichs*, Asociación de mujeres artistas austriacas, entre 1910, año de su fundación, y 1911 (anexo 15.30.).

Cristián X de Dinamarca –e Islandia hasta 1944, año en que esta isla se independizó. Nombre completo, Cristián Carlos Federico Alberto Alejandro Guillermo–(1870-1947). Hermano del príncipe Carlos, futuro rey de Noruega como Haakon VII.

Casado desde 1898 y con dos hijos, ascendió al trono en 1912, razón por la que durante su reinado acontecieron las dos guerras mundiales, y hubo de ver la ocupación nazi de su país. Dicha invasión fue parte de la Operación Weserübung, que se realizó el 9 de abril de 1940, violando los nazis la neutralidad danesa. El gobierno se rindió inmediatamente para evitar el derramamiento de sangre –lo que la convirtió en la campaña más corta de la historia militar–, y como recompensa, se les respetó su autonomía y la huida de la comunidad judía. La hostilidad alemana se hizo presente cuando en el verano de 1942 los daneses empezaron a realizar tareas de sabotaje.

Curie, Marie Salomea Sklodowska (1867-1934). Física, matemática y química de origen polaco, nacionalizada francesa. Pionera en los estudios de la radioactividad. Primera persona en recibir dos Premios Nobel en distintas especialidades, de Física en 1903 junto a su esposo Pierre Curie (ver) y en 1911 de Química en solitario, y la primera mujer en ser profesora en la Universidad de París. Fue madre de dos hijas, una de ellas galardonada también con un Premio Nobel.

Curie, Pierre (1859-1906). Físico francés, pionero en el estudio de la radiactividad y descubridor de la piezoelectricidad, galardonado con el Premio Nobel de Física del año 1903 junto a su esposa, Marie Curie (ver).

Delaunay, Robert (1885-1941). Pintor francés que trabajó el estilo orfista –creado junto a su esposa Sonia–, caracterizado por sus formas circulares y colores vivos.

Derain, André (1880-1954). Pintor, ilustrador y escenógrafo francés, uno de los grandes artistas del siglo XX

Deutsch, Josef –Jozsi–. Ginecólogo. Amigo cercano de Friedl en la década de 1930 por ser un camarada de la resistencia comunista en Viena. Como doctor visitaba a los presos políticos, les transmitía información y proveía de documentos falsos a quienes los necesitaban. Visitó a Friedl en 1938 en Praga antes de emigrar a los Estados Unidos con su esposa, también médico. Su hija Hannse fue entrevistada por Elena Makarova

Deutsch, Marianne –llamada Marianka– (1930). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

De niña vivió con sus padres una vida cómoda en Olomouc, al norte de Moravia. Se crió educada por Memme, Emma Fischer, mujer checa cristiana, y cuando fue deportada en junio de 1942 a Theresienstadt relató que sintió separarse de ella más que de sus propios

padres. Memme le envió durante todo su internamiento paquetes. Marianne fue liberada en el gueto, cuando en la habitación 28 ya solo quedaban unas pocas niñas. Su padre también sobrevivió en el gueto. Tras la liberación, volvió a Olomouc en donde se reencontró con Memme. Se graduó en comercio. Se casó en 1954. En 1968, en la primavera de Praga, huyó junto a su marido y su hijo Petr de 10 años a Alemania –occidental de aquel momento–. Como Eva Stern (ver) y Eva Kohn (ver), no participa en los encuentros de las sobrevivientes de la habitación 28.

Dicker-Brandeis, Friedericka (Friedl) (1898-1944). Artista objeto de estudio de esta tesis.

Dicker, Simon (1857-1942). Padre de Friedl, nacido en Hungría y dedicado al comercio, fue vendedor en una papelería. Se casó con Karolina Fanta (ver), madre de Friedl. Tras enviudar en 1902, volvió a casarse en 1904 después con la mujer que la niña eligió para él de las que veía en el parque: Charlotte Schön (ver). El matrimonio no fue feliz, aun así permanecieron juntos hasta su muerte en Theresienstadt en 1942. Charlotte y Simon fueron deportados a Terezín el 14 de julio de 1942. Friedl supo que sus padres habían estado en el gueto cuando, el 19 de febrero de 1943, recibió un aviso del fallecimiento de “un pariente de primer orden”. Se trataba de Charlotte. Así, tras su cremación, fue a recoger sus pertenencias y averiguar algo sobre su padre. «Allí encontró un papel escrito por su padre que decía "Encuentra Friedl. Pan. Azúcar..." Un compañero del barracón le dijo que el hombre sordo que vivía con la difunta había muerto hacía mucho tiempo» (Makarova, 1998, p.90). Exactamente el 13 de agosto de 1942, antes de que ella misma fuera internada en el gueto. Hacía años que no se habían visto. Friedl manifestó haber sentido una profunda animadversión hacia su padre durante toda su vida, aunque nunca abandonó a su padre y madrastra a su suerte, e incluso, al final de su vida, cuando vivía en Checoslovaquia, lamentó ese distanciamiento.

Diederichs, Eugen (1867-1930). Editor alemán, publicó los primeros ensayos filosóficos y feministas de Rosa Mayreder (ver).

Dietrich, Marlene (1901-1992). Actriz y cantante de origen alemán, nacionalizada estadounidense. Mito del cine, alcanzó el estrellato con el papel protagonista de la primera película sonora europea “El ángel azul” de 1930. En esa película intervino Kurt Gerron (ver), el interno judío que dirigiría la famosa película propagandística nazi sobre Theresienstadt.

Dill, Ludwig (1848-1914). Pintor alemán, fue uno de los fundadores de la Secesión de Múnich, de la que fue presidente entre 1894 y 1899. Su amistad con Adolf Hölzel (ver) le llevó a trasladarse a Dachau, donde su amigo residía, y junto a éste y Arthur Langhammer (ver) formó la *Neu-Dachauern*, la escuela Nuevo Dachau.

Dix, Otto (1891-1969). Pintor expresionista y de la “Nueva objetividad”, alemán, reconocido por sus cuadros de la Primera Guerra Mundial y su estilo grotesco.

Fue uno de los artistas calificados por el régimen nazi de realizar un “arte degenerado” y de los primeros en ser destituidos de su cátedra de la Academia de Dresde—lo era en ella desde 1927—.

Döberl, Martha –llamada Marti, Marthi o Hauska– (1901-1983). Amiga y colega austriaca de Friedl. Tras su vuelta a Viena en 1925, Friedl alquiló con ella un estudio en la Wasserburggasse en donde diseñaron y crearon bolsos, cinturones y otros artículos de cuero. En 1934, tras el golpe de Viena, huyó a la Unión Soviética junto a su esposo, el comunista Gustav Döberl, un escalador experimentado quien se convirtió en uno de los fundadores de montañismo de aquel país. En 1937 o 1938 fue detenida como "enemiga del pueblo" y pasó 10 años en un Gulag. En 1954, la pareja con su hijo Peter volvió a Viena.

Döblin, Alfred (1888-1957). Médico psiquiatra, escritor alemán de origen judío y nacionalizado francés desde 1936.

Dollfus, Engelbert (1892-1934). Político y estadista austriaco, socialcristiano. Canciller desde mayo de 1932. Murió asesinado por miembros del partido nazi austriaco.

Dongen, Kees van –pseudónimo de Cornelius Théodorus Marie van Dongen– (1877-1968). Pintor de origen holandés, nacionalizado francés, miembro del grupo de los fauvistas –pintores con un uso del color provocativo, Matisse como referente (desde 1905) – y durante un corto periodo de tiempo del grupo alemán expresionista *Die Brücke*, El puente – Nolde (ver) y Kirchner (ver) fueron miembros destacados de este movimiento expresionista alemán—.

Dorfler, Suzanna. Joven de origen judío, educadora en Terezín de los niños alemanes. Sobreviviente.

Dorfner, Otto (1885-1955). Diseñador y encuadernador de libros, fue maestro de encuadernación de la Bauhaus desde 1919 hasta 1922. Organizó el taller de encuadernación de una forma autónoma, debido a que los materiales eran suyos y no de la escuela, lo que supuso que los aprendices trabajasen para realizar encargos editoriales demandados por clientes. Desarrolló un estilo propio de diseño editorial.

Doesburg, Theo van (1883-1931). Pintor, teórico, poeta y arquitecto holandés.

En 1917 creó con Piet Mondrian el movimiento artístico *De Stijl*, cuyo objetivo era la integración de todas las artes o el arte total. Éste se manifestaba en una revista del mismo nombre que fue editada hasta 1931. Al trasladarse a Weimar, entre 1921 y 1923, organizó unos cursos paralelos a los de la Bauhaus sobre *De Stijl* o el nuevo estilo, a los que asistieron numerosos profesores y estudiantes de la escuela, como Franz Singer (ver), el socio y compañero de Friedl, entablando amistad con los constructivistas László Moholy-Nagy, El Lissitzky y Hans Richter, con los que fundaría en 1922 la Fracción Internacional Constructivista. Se le considera el primer artista abstracto que modificó la Bauhaus; ayudó a

cambiar la actitud artesana y expresionista típica de Itten, al reconocimiento de la estética de la máquina y la producción en masa. En 1924 rompió su relación con Mondrian.

Dreyfus, Alfred (1859-1935). Capitán del ejército francés de origen judío-alsaciano, víctima del antisemitismo imperante en la época, al que se le acusó de espionaje y enviado al destierro. A pesar de que posteriormente se encontró al verdadero culpable, éste fue absuelto y aclamado por el ala conservadora de la sociedad francesa. Emile Zola (ver) en 1898 reveló el escándalo en su artículo “Yo acuso”.

Nacido en una familia adinerada judía dedicada a la industria textil, optó por la nacionalidad francesa cuando Alemania se anexionó la Alsacia, en donde la familia residía, y decidió hacerse militar para recuperar el territorio perdido. En 1889 ya era capitán. En 1893 le acusaron falsamente de espionaje y se le recluyó en la isla del Diablo – en la Guayana francesa– hasta 1906, año en que fue exonerado y reintegrado al ejército. Se retiró con el grado de comandante. Participó en la Primera Guerra Mundial.

Duchamp, Marcel (1887-1968). Artista y ajedrecista francés nacionalizado norteamericano, uno de los fundadores del dadaísmo, es el valedor de la creación artística resultado de un puro ejercicio de la voluntad, sin formación alguna o talento. Considerado uno de los artistas más importantes del siglo XX.

Ebert, Friedrich (1871-1925). Primer presidente de la República de Weimar –de 1919 a 1925– y dirigente del Partido Socialdemócrata Alemán (SPD).

Erbslöh, Adolf (1881-1947). Pintor alemán. En 1909 fue secretario de la fundación de la *Neue Künstlervereinigung München*, la asociación de los artistas noveles de Múnich, que incluía a artistas tales como Kandinsky (ver), Jawlensky (ver), Kanoldt, Münter (ver), o Werefkin, y fue uno de los miembros del grupo expresionista *Der Blaue Reiter*, El jinete azul.

Eckstein, Friedrich (1861-1939). Pensador, escritor, mecenas y teósofo austriaco de origen judío. Fue amigo de Sigmund Freud (ver) y perteneció al círculo de Rosa Mayreder (ver).

Edelstein, Jakob (1933-1944). Socialdemócrata checo de origen judío, secretario del partido sionista en Praga. Fue el primer presidente del consejo de ancianos de Theresienstadt desde diciembre de 1941 a noviembre de 1943. Casado desde 1931 con Miriam, pudo emigrar a Palestina, pero decidió quedarse en Praga.

Con la anexión del territorio checo, se convirtió en el enlace entre la comunidad judía y las SS para la evacuación de los judíos, incluso en marzo de 1941, instruyó a los prominentes del Consejo Judío de Ámsterdam para realizar su labor en el consejo. Anteriormente había trabajado en el Plan Nisko –propuesta de asentamiento para los judíos centroeuropeos anterior a la “solución final” para el “problema de los judíos” nazi–. El 4 de diciembre de 1941 fue deportado junto a su familia a Theresienstadt. El comandante del campo Siegfried Seidl (ver) lo designó como el primer presidente del Consejo Judío de Ancianos en el gueto. Pretendió

organizar una comunidad autosostenible y productiva para que los alemanes la encontraran indispensable y evitar con ello las deportaciones. El 11 de noviembre de 1943 fue sustituido por Paul Eppstein tras ser detenido bajo la acusación de haber ayudado en la fuga de unos presos. A mediados de diciembre de 1943, Edelstein fue deportado al campo de concentración de Auschwitz I, donde se le mantuvo aislado en el Bloque 11 durante medio año. Su esposa, hijo de 12 años, y suegra fueron enviados a Auschwitz-Birkenau. Se reunió con su familia el 20 de junio de 1944, solo para ver, antes de ser gaseado, como la ejecutaban delante de él.

Ehrmann-Shek, Alisa (1927-2007). Interna checa de origen judío, interna en de Terezín desde 1943. Escribió un diario. Fue liberada en el gueto en mayo de 1945.

Eichmann, Adolf (1906-1962). Teniente coronel alemán de las SS, responsable de la creación de Theresienstadt y responsable directo de la solución final del Holocausto por ser el encargado de la organización logística de los transportes de los judíos a los campos de exterminio y dar las órdenes necesarias para las ejecuciones masivas de judíos. Fue segundo del Protector de Bohemia y Moravia Reinhard Heydrich (ver). En 1939, fue un interlocutor de los nazis con el movimiento sionista cuando se plantearon expulsar a los judíos a otro territorio, pero en 1942, participó en la Conferencia de Wansee organizada por Heydrich, en la que se diseñó la Solución Final. Fue el creador de los *Judenrate*, los Consejos judíos. Al finalizar la guerra logró escaparse del ejército americano que desconocía su verdadera identidad, escondiéndose en Alemania hasta que en 1950, consiguió, haciéndose pasar por el refugiado Ricardo Klement, un pasaporte de la Cruz Roja Internacional para ir a Argentina. Le siguió toda su familia. En 1960 fue secuestrado por el Mossad y trasladado a Israel, en donde se celebró un juicio al que la filósofa Hanna Arendt asistió, y a partir del cual escribió su conocido libro “Eichmann en Jerusalén”. Fue declarado culpable y ahorcado dos años después.

Einstein, Albert (1879-1955). Físico alemán de origen judío, se nacionalizó después suizo y estadounidense. Premio Nobel de Física en 1921 por sus explicaciones sobre el efecto fotoeléctrico y las aportaciones a la teoría física. Su teoría de la relatividad general, presentada en 1915, le convirtió en uno de los principales físicos de la historia de la humanidad.

Eisinger, Valt –Walter– (1913-1945). Pedagogo y profesor de secundaria checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde enero de 1942. Trabajó como educador.

Fue el educador responsable de la habitación 1 de la casa de los chicos L 417 del gueto. Allí ofreció varias conferencias (ver anexo 15. 21.). Fue enviado a Auschwitz con su mujer el 29 de septiembre de 1944. Murió.

Eisler, Hanns (1898-1962). Compositor marxista de origen alemán, nacionalizado austriaco y de origen judío por parte de padre, perteneciente en sus inicios a la Escuela de Viena, luego se sumó al realismo socialista. Se hizo muy famoso en los años 30 junto al

músico Stefan Wolpe (ver) por su trabajo para los sindicatos y grupos de trabajadores. Trabajó estrechamente por aquellos años con el dramaturgo Bertolt Brecht (ver). Se exilió a Praga con su familia –su esposa Charlotte Eisler, de soltera Demant, con la que se había casado en 1920, fue una conocida cantante y profesora de música, y su hijo Georg (Eisler, ver) alumno de Friedl en Viena y en la capital checa–, y se separó de su mujer en 1934, de donde se fue para huir de los nazis. Viajó por numerosos países europeos, entre ellos España, hasta que en 1938 emigró a los Estados Unidos de América, de donde fue expulsado y deportado a Alemania en 1948, a causa de la guerra fría.

Eisler, Georg (1928-1998). Pintor austriaco de la escuela de Oskar Kokoschka, y alumno de Friedl, en la escuela Montessori de la Viena Roja cuando contaba cuatro años de edad, primero, y luego en Praga cuando tenía diez. Fue el hijo del compositor Hanns Eisler (ver) y la cantante, pianista y profesora de música austriaca, Charlotte Eisler. Vivió con su madre tras el divorcio de sus padres en 1934. Abandonó Austria en 1936 y vivió en Inglaterra hasta 1946, año en el que regresó a Viena, en donde residió hasta su muerte.

Eitelberger, Rudolf von (1817-1885). Historiador de arte. Considerado el fundador de la escuela de Historia del Arte de Viena.

Elias, Ruth (1922). Joven judía checa, deportada en 1942 a Theresienstadt.

En 1943 fue enviada a Auschwitz, en donde perdió a un hijo, nacido en el campo y utilizado como cobaya humana por el Dr. Mengele. En 1944 fue enviada a realizar trabajos forzados a Taucha, Leipzig. Allí fue liberada. Tras volver a Checoslovaquia, emigró en 1949 a Israel, en donde vive en en Bet Yitzhak. En 1999 escribió el libro “El triunfo de la esperanza: desde Theresienstadt y Auschwitz a Israel”.

Engels, Friedrich (1820-1895). Filósofo y revolucionario alemán, fue coautor con Karl Marx de obras que fundamentaron el movimiento socialista comunista y sindical. Fue dirigente político de la Primera y la Segunda Internacional.

Engländerová, Rosa –Ruzena Eisinger Valtr de soltera– (1897-1984). Profesora checa de origen judío, interna en Theresienstadt desde el 28 de enero de 1942. Amiga de Friedl en Terezín, fue la responsable de custodiar las maletas con los dibujos infantiles de la artista al ser deportada a Auschwitz.

En la segunda mitad de los años 20 viajó a Palestina, en donde conoció a su esposo Arthur. Allí tuvieron a su hija Raja (Engländerová, ver). Volvieron los tres a Praga, en donde nació otro hijo, Arturo. En enero de 1942 toda la familia fue deportada a Terezín. Solo sobrevivieron la madre y la hija. En el gueto fue la tutora de la casa L 410, en la que vivió y enseñó Friedl. Ofreció dos conferencias (ver anexo 15. 21.). Fue liberada junto a su hija en el gueto. Volvió a Praga con su hija, en donde vivió hasta su muerte.

Eppstein, Paul (1902-1944). Sociólogo, economista y periodista checo de origen judío; segundo presidente del Consejo de ancianos de Theresienstadt desde el 31 de Enero de 1943 al 27 de septiembre de 1944.

Fue puesto al mando del Consejo el 31 de enero de 1943. El 27 de septiembre de 1944 fue arrestado por la Gestapo acusado de haber permitido la organización de unidades de resistencia entre los internos. Fue ejecutado con un tiro el 28 de septiembre de 1944 –el día de Yom Kippur– (ver anexo 15.15. Fase 1).

Erbslöh, Adolf (1881-1947). Pintor, amigo de Alexej von Jawlensky (ver) y secretario del círculo fundacional de la *Neue Künstlervereinigung München*, la asociación de los artistas noveles de Múnich –que incluyó a Kandinsky (ver), Jawlensky (ver), Kanoldt, Münter (ver) y Werefkin– y fue parte del grupo expresionista *Der Blaue Reiter*, El jinete azul.

Ertl, Fritz (1902-1985). Arquitecto austriaco que trabajó en el campo de concentración de Auschwitz como jefe adjunto de la Central de construcción y miembro de las SS. Estudiante de la Bauhaus de Dessau de 1928 a 1931.

Fadiman, James (1939). Psicólogo y escritor estadounidense, co-fundador junto con Robert Frager del Instituto de Psicología Transpersonal, que más tarde se convirtió en la Universidad de Sofía (California).

Fanta, Karolina –Dicker de casada– (1865-1902). Madre de Friedl. Ama de casa austriaca de origen judío. Hija de Friedrich Friedmann Fanta y Anna Fanta, junto a otros 5 hijos de la pareja.

Feder, Richard (1895-1970). Rabino. Doctor en Filosofía. Deportado a Theresienstadt el 13 de julio de 1944. Se dedicó al servicio religioso. Sobreviviente, perdió a toda su familia (mujer, hijos y nietos).

Fehling, Ilse (1896-1982). Figurinista y escultora alemana; estudió en la Bauhaus de Weimar desde 1920 hasta 1923.

Tras terminar en Berlín su formación en moda, dibujo, escultura e historia del arte en 1919, se matriculó en la escuela de la Bauhaus de Weimar en 1920. Estudió escultura con Oskar Schlemmer (ver), teatro con Lothar Schreyer (ver), pintura con Paul Klee (ver), el curso preliminar con George Muche (ver) y armonización con Gertrud Grunow (ver). El diseño que realizó en la escuela de un escenario circular giratorio para títeres, se patentó en 1922. En 1923 dejó la Bauhaus, se casó con Henry S. Witting y empezó a trabajar como escultora y figurinista. En 1928 tuvo una hija, en el mismo año en que se divorció de su marido Witting y padre de la niña. En 1932 recibió el Premio de Roma de la Academia Prusiana de las Artes como escultora, pero en Roma se la rechazó por su “arte degenerado”. Bajo el nazismo abandonó la escultura y se centró tanto en producciones teatrales y cinematográficas, como en sus vestuarios. Tras la guerra volvió a la escultura.

Feininger, Lyonel (1871-1956). Pintor y caricaturista germano-estadounidense. Maestro de la Bauhaus entre 1919 y 1925.

Desde 1909 fue miembro de la secesión berlinesa y en 1912 se le consideraba el primer pintor cubista alemán. En 1917 expuso individualmente en la galería berlinesa *De Sturm*. En 1919 se unió a la Bauhaus de Weimar, donde enseñó artes gráficas y pintura libre. Así mismo, dirigió la imprenta de la escuela. En 1923 fue parte de *Die Blaue Vier*, los cuatro azules, junto a Paul Klee (ver), Wassily Kandinsky (ver) y Alekséi von Jawlensky (ver). Abandonó la Bauhaus en 1925. Su obra fue incluida en la exposición de “arte degenerado”. Huyó a los Estados Unidos, país en el que había nacido. En 1944 el MoMa compró una obra suya.

Feistl-Rohmeder, Bettina (1873-1953). Pintora y crítica de arte alemán, fundadora de la *Deutsche Kunstgesellschaft*, la Asociación de arte alemán, cuyos miembros eran racistas y opositores del arte moderno. Sus miembros organizaron la primera exposición de “arte degenerado” de Múnich de 1937.

Fenichel, Otto (1897-1946). Psicoanalista austriaco de origen judío. En 1920 ingresó desde la medicina en la Asociación Psicoanalítica de Viena y en 1922 se trasladó a Berlín, en donde formó parte del grupo de psicoanalistas marxistas y socialistas de Bernfeld (ver). En 1934 emigró a Oslo, en 1935 a Praga y en 1938 a Los Ángeles, en Estados Unidos.

Ferrant, Ángel (1890-1961). Escultor español de la vanguardia, creador de la escultura cinética y surrealista en España.

Feuchtwanger, Lion (1884-1958). Escritor alemán de origen judío crítico con el nazismo. Ideológicamente de izquierdas, colaboró estrechamente con Bertolt Brecht (ver). Renunció al judaísmo, pero denunció el antisemitismo. Fue perseguido por el régimen nazi. Internado en un campo de concentración francés, logró escaparse y refugiarse con su mujer en los Estados Unidos.

Fey, Emil (1886-1938). Oficial del Ejército austrohúngaro, líder de los derechistas de las fuerzas paramilitares Heimwehr, y político de la Primera República de Austria. Vice-Canciller de Austria de 1933-1934, en el periodo del austrofascismo de Engelbert Dollfuss (ver). Durante la guerra civil austriaca de 1934, jugó un papel vital en la represión al Partido de los Trabajadores.

Fickert, Auguste (1855-1910). Pionera feminista austriaca y reformadora social de origen judío. Su ideología la situó en ala de izquierdas del feminismo y apoyó a las organizaciones proletarias en campañas en torno a la educación y la protección jurídica de las mujeres de la clase trabajadora. Junto a Rosa Meyreder (ver) fundó la *Allgemeiner österreichischer Frauenverein*, Asociación General de Mujeres Austriacas, para conseguir más derechos civiles para ellas.

Fischer, Jan (1921-2011). Actor y director de teatro checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 4 de diciembre de 1941. Trabajó Departamento de Tiempo Libre.

Llegó en uno de los primeros transportes destinados a acondicionar el gueto. Fue asignado al Departamento de eliminación de aguas residuales, primero, y a la construcción del crematorio después, pero debido a su pésimo estado de salud fue derivado finalmente al de Tiempo Libre, en donde dirigió obras de teatro y organizó y dirigió la biblioteca de los jóvenes.. Deportado a Auschwitz el 28 de septiembre de 1944, en el mismo tren que Pavel Brandeis (ver), fue liberado en Blechhammer. A su vuelta a Praga continuó su trabajo en el teatro. Entre otros, fue el productor jefe del teatro de la linterna mágica. En 1998 publicó una autobiografía “Seis saltos para el futuro”.

Flach, Anna –llamada Flaška– (1930). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

Fue la hija pequeña de un matrimonio que en 1937 se trasladó a Brno para abrir una tienda de cremalleras. Allí aprendió ballet, piano y en 1939 recibió sus primeras lecciones de canto. Sufrió mucho con las demostraciones antisemíticas que hubo de experimentar con el ascenso nazi en la ciudad. La familia fue deportada el 2 de diciembre de 1941. Ella fue una de los primeros niños que llegaron al gueto. Fue una niña muy extrovertida, y mantuvo durante su internamiento un diario que guardó con ella, y gracias al cual se ha mantenido vivo el recuerdo de sus compañeras de la habitación 28. Fue liberada en Terezín. Sus padres y hermanos sobrevivieron también. Tras la guerra continuó con su vida en Brno, en donde se dedicó a la música. Fue profesora del conservatorio de la ciudad. Se casó en 1955 con un oboísta con el que dio múltiples conciertos alrededor del mundo. Su hijo Tomáš Hanuš (1970) es un reconocido director de orquesta (en 2007 se le nombró director musical del teatro de Brno).

Fliess, Wilhelm (1858-1928). Otorrinolaringólogo alemán de origen judío. Ejercía su profesión en Berlín, pero asistió, a partir de 1887, a varias conferencias de Sigmund Freud (ver) en Viena por sugerencia de Josef Breuer (ver). Se hicieron grandes amigos, y salvaron la distancia geográfica a través de una extensa correspondencia en el que se puede seguir el desarrollo del psicoanálisis.

Fraenkel, Joseph –Fränkel en alemán– (1867-1920). Médico endocrinólogo y neurólogo de origen judeo-austriaco, nacionalizado americano, médico de Gustav Mahler en Estados Unidos, que tras su muerte regresó a Viena para pedirle matrimonio a la viuda Alma.

Frank, Josef (1885-1967). Arquitecto, artista y diseñador austriaco de origen judío, nacionalizado sueco al final de su vida, y co-creador de la *Wiener Schule der Architektur*, escuela vienesa de arquitectura y su concepto de casas e interiores modernos.

Frankl, Viktor (1905-1997). Médico neurólogo y psiquiatra austriaco de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 25 de septiembre de 1942. Trabajó para el departamento de Salud como médico psiquiatra. Fundador de la Logoterapia (ver anexo 15.26.) –forma de análisis existencial y tercera escuela de psicoterapia vienesa–, sobrevivió a varios campos

nazis: Theresienstadt, Auschwitz y los subcampos de Dachau, Kaufering y Turkheim, de cuya experiencia surgió su libro “El hombre en busca de sentido” que se publicó en Alemania en 1946.

Deportado a Terezín junto a su esposa y padres, ejerció como un médico al inicio, para posteriormente ser asignado al bloque B. IV, en donde estableció el servicio de cuidado de la salud mental o “psicohigiene”. Organizó una unidad para la atención de los recién llegados con el fin de ayudarles a afrontar sus pérdidas y lo que suponía ser llevado al gueto. Ofreció varias conferencias. Su padre murió en Theresienstadt. El 19 de octubre de 1944 fue enviado junto a su esposa Tilly a Auschwitz. Seleccionado, fue deportado el 25 de octubre de 1944 a Kaufering, campo de concentración afiliado a Dachau, en donde realizó durante 5 meses trabajos forzosos. En marzo de 1945 partió para otro campo afiliado a Dachau, Turkheim, en donde trabajó como médico hasta su liberación por los norteamericanos en 1945. Su esposa fue llevada a Bergen-Belsen, en donde murió. Su madre Elsa, murió en las cámaras de gas de Auschwitz. Él fue el único superviviente de su familia del Holocausto –su hermana sobrevivió pero porque había huido a Australia antes de la guerra–. Su experiencia le llevó a validar que solo hay dos tipos de seres humanos los que tienen principios y los que no, que el dolor tiene un potencial significado y que si se halla un sentido para vivir –el suyo en los campos fue reencontrarse con su esposa–, se puede superar todo.

Freud, Anna (1895-1982). Psicoanalista austriaca de origen judío, hija de Sigmund Freud (ver), especializada en la psicología infantil. Sexta y última hija del matrimonio Freud.

Freud, Sigmund (1856-1939). Médico neurólogo austriaco de origen judío, padre del psicoanálisis. De formación neurológica (se licenció en 1881 como médico), estudió con el reconocido neurólogo francés Jean-Martin Charcot en París las aplicaciones clínicas de la hipnosis en el tratamiento de la histeria. En Viena desarrolló el método catártico junto a Josef Breuer. Con el tiempo fue abandonando estos métodos por la asociación libre y la interpretación de los sueños (de 1895 a 1900). Todo ello, más el desarrollo de una teoría etiológica de la neurosis dio origen al psicoanálisis. Nunca lo abandonó. Su postulado sobre la existencia de una sexualidad infantil revolucionó la sociedad vienesa primero, y posteriormente a todo occidente, convirtiéndose en una de las figuras más influyentes del siglo XX.

Fue el mayor de los ocho hijos de un comerciante de lana y su tercera esposa. En 1886 se casó con Martha Bernays y abrió su clínica privada en desórdenes nerviosos, tratando la histeria y la neurosis. Tuvieron seis hijos (Anna [1895-1982] fue la más famosa por su trabajo psicoanalítico) y ocho nietos (el pintor Lucian Freud [1922-2011] fue uno de ellos). En 1899/1900 publicó el libro “La interpretación de los sueños”, con el que fundó el psicoanálisis y una nueva interpretación del ser humano. La teoría se fue extendiendo y el rodeándose de alumnos que deseaban aprenderla. En 1902 obtuvo el nombramiento imperial de profesor

extraordinario, reconociendo su aportación. Internacionalmente fue reconocido en 1909, cuando la universidad de Clark, en Massachusetts le concedió el título de *doctor honoris causa*. En octubre de 1911 sufrió la primera ruptura de su escuela cuando Alfred Adler y otros seis miembros se dieron de baja de la Asociación Psicoanalítica Viena. En 1914, Carl Jung se separó también de Freud. Fumador infatigable de puros, en 1923 fue diagnosticado de un cáncer de paladar (sufrió 33 operaciones) que modificó su vida; especialmente dificultó su habla. Nunca dejó de fumar, ni abandonó su trabajo. En 1938, con la anexión austriaca y la persecución que sufrió tanto por su condición de judío como por ser el fundador del psicoanálisis, hubo de abandonar, muy a su pesar, Viena por Londres. Sus hijos Martín y Anna fueron detenidos e interrogados por la Gestapo, sus libros quemados y su estudio allanado. Murió un año después asistido con una sedación terminal por su médico, víctima de su cáncer y un dolor insufrible.

Freund, Walter (1911-1945). Ingeniero austriaco de origen judío. Miembro activo del movimiento sionista, internado en Theresienstadt el 31 de marzo de 1942.

Trabajó en un orfanato judío en Brno. Fue deportado a Terezín con los niños del orfanato y su mujer Ruth. Dirigió la casa L 410 entre 1942 y 1943. Dirigió numerosas obras de teatro y realizó marionetas de madera para las representaciones de los niños. Fue deportado el 29 de septiembre de 1944.

Fried, Norbert –conocido como Nora, su apellido también aparece como Frýd– (1913-1976). Escritor, periodista y diplomático checo de origen judío, internado en Theresienstadt desde el 8 de julio de 1943.

En el gueto escribió varias obras de teatro para los jóvenes internos y ofreció numerosas conferencias (ver anexo 15. 21.). Fue deportado a Auschwitz el 28 de septiembre de 1944, en el mismo tren que Pavel Brandeis. Fue liberado en Dachau-Kaufering. En 1956 publicó su libro, “Una caja de vidas” en el que narraba su experiencia concentracionaria; se tradujo a 11 lenguas.

Friedländer-Wildenhain, Marguerite –Wildenhain de casada– (1896-1985). Ceramista nacida en Lyon, de padre alemán y madre inglesa, estudiante de la Bauhaus de Weimar desde 1919 hasta 1926.

En 1926 obtuvo la titulación de “Maestra ceramista”. Entonces se trasladó a Halle en donde creó juegos de té en porcelana que se hicieron muy populares. Al mismo tiempo, en 1930, se casó con un compañero de la Bauhaus, igualmente ceramista, Frans Wildenhain (1905-1980), de origen judío, razón por la cual fueron perseguidos por el nazismo. En 1940 emigraron a los Estados Unidos y se instalaron en la colonia de artistas californianos Pond Farm. Ella para siempre, él se fue a Nueva York.

Friedmann, Hugo (1901-1945). Coleccionista de arte, poeta, trabajador cultural y hombre de negocios checo de origen judío. Trabajó en la librería central de Theresienstadt.

Fue deportado al gueto desde Viena en octubre de 1942 con su mujer y dos hijos. Fue el subdirector de la biblioteca central. Fue un conferenciante activo del grupo de Manes (ver). Deportado a Auschwitz en 1944, murió junto a su hijo en Kaufering. Su esposa e hija en Auschwitz.

Friedmann, Pavel (1921-1944). Joven checo de origen judío internado en Theresienstadt, célebre por su poema “La mariposa” escrito el 4 de junio de 1942. Deportado el 26 de abril 1942 a Terezín, fue enviado el 29 de septiembre de 1944 a Auschwitz, en donde murió.

Fritta, Bedrich –llamado Taussig o Fritz– (1906-1944). Ilustrador y caricaturista checo de origen judío, fue internado en Theresienstadt el 4 de diciembre de 1941. Fue el jefe del Departamento Técnico del gueto.

Trabajó para la revista checa satírica contra el régimen nazi *Simplicus* editada por Adolf Hoffmeister (ver) entre 1934 y 1939. Deportado de Praga a Terezín en los primeros transportes como parte de una *Aufbaukommando*, unidad de construcción. En Theresienstadt dirigió el Departamento Técnico, en donde se le asignó numerosos artistas. Allí tuvo acceso a papel y materiales de dibujo. Hizo, junto a otros artistas, dibujos descriptivos de la vida del gueto. El 17 de julio de 1944, Fritta fue detenido en relación con el “caso de los pintores” (ver anexo 15. 20.) y enviado a la Pequeña fortaleza junto a su esposa Johanna y Tomáš, su hijo, que entonces tenía tres años. Johanna murió de hambre. Fritta fue deportado a Auschwitz desde la Pequeña fortaleza el 26 de octubre de 1944; el 8 de noviembre murió en el campo de distrofia. Tomáš Fritta sobrevivió.

Fröbel, Friedrich –Fröbel en alemán– (1782-1852). Pedagogo alemán del romanticismo, creador del jardín de infancia (ver anexo 15.41.).

Fröhlich, Marta (Mikulová de casada) (1928) Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín, ganadora del primer premio de arte infantil realizado en julio de 1943. Sobreviviente.

En la guerra estuvo internada en un orfanato junto a sus cuatro hermanos –dos chicas, Ruzenka y Zdenka, y dos chicos Jenda y Jarda–, a pesar de que sus padres estaban vivos, razón por la que cuando fueron deportados a Theresienstadt en 1943, conocían a muchos niños. Su situación era de extrema vulnerabilidad. Estuvo primero en la habitación 24 con su hermana Zdenka, pero las separaron porque no se llevaban bien. Fue trasladada a la habitación 28 en septiembre de 1943. Su mejor amiga era Eva Winkler (ver), cuyo padre se ocupó de los hermanos Fröhlich a su llegada al gueto, y que también sobrevivió.

Cuando acabó la guerra todos los hermanos se reunieron con su madre y su padre. Éste, que maltrataba a toda la familia antes de la guerra, dejó de hacerlo al haber crecido los niños al hacerle éstos frente. Los cuatro hermanos emigraron a Israel en 1940. Marta se quedó junto a su madre en la República Checa. Se casó y tuvo tres hijos.

Funke, Helene (1869-1957). Pintora fauvista y expresionista de origen germano y nacionalizada austriaca, de gran éxito en su tiempo y olvidada hoy en día (anexo 15.30.).

Furman Erna (Erna Mary Popper de soltera) (1926-2002). Psicóloga y pediatra de origen judeo-austriaco, nacionalizada norteamericana. Internada en Theresienstadt, en donde conoció a Friedl.

Alumna de la escuela de Montessori de Viena, huyó con su familia a Praga tras la anexión austriaca. Desde allí su padre emigró a Inglaterra y ella, su madre y su abuela fueron enviadas a Theresienstadt en 1942. En el gueto fue alumna de Friedl mientras cuidaba a los niños de la casa L 318. Dio una conferencia en el gueto; la persona más joven que lo hizo (ver anexo 15. 21.). Tras la liberación de Terezín, se quedó cuidando a sus niños huérfanos. En 1945, Anna Freud se llevó a Inglaterra a un pequeño grupo de niños del gueto, a los que supervisó personalmente, pidiendo ayuda a Erna para aclarar sus dudas. Se formó con la hija del creador del psicoanálisis como terapeuta artístico, psicoanalista infantil y psicóloga, especializándose en el duelo infantil. En la década de 1950 emigró a los Estados Unidos, en donde se casó con Robert Furman, y tuvo dos hijas. Fue miembro honorario de la Asociación Psicoanalítica Americana en 1999. Se encontró con Elena Makarova a través de Edith Kramer y le aportó numerosa información para su investigación sobre la artista –sobre la propia Erna, Makarova escribió un libro e hizo un documental– y le prestó tanto los dibujos que conservaba y había realizado con Friedl, como sus diarios, que fueron expuestos en la exposición de Japón en una sala denominada “Sala de Erna”.

Gauguin, Paul (1848-1903). Pintor y escultor postimpresionista francés, líder de la escuela de Pont-Avent –colonia de pintores de la población–, y fuente de inspiración para los nabis –pintores franceses de finales del siglo XIX, muy interesados en el color–. Su producción más extensa la realizó en el Caribe, la isla de la Martinica y en la Polinesia Francesa de Oceanía. Representó los cuerpos de las mujeres de las islas de un modo muy colorista, en contraposición a la cultura burguesa de la época.

Geduld, Harycheck. Joven checo de origen judío, interno en Theresienstadt. Joven ratero en el campo, amigo de Perla S. que aparece en su diario, recreado por Lusting en su libro de 1996, *The Unloved*, Los sin amor.

George, Lloyd (1863-1945). Político británico. Primer ministro entre 1916 y 1922.

Gerron, Kurt (1897-1944). Actor y director de cine alemán de origen judío. Director de la película propagandística sobre Terezín (ver anexo 13.12.), interno en Theresienstadt desde el 25 de febrero de 1944. Trabajó en el departamento de Tiempo Libre.

Nacido en Berlín, se hizo actor en 1920, tras abandonar sus estudios de medicina. Actuó en películas de éxito, como “El ángel azul”, en donde fue compañero de Marlene Dietrich (ver). Se le ofreció ir a Hollywood, pero se quedó en Europa: primero Francia y luego Holanda. Fue deportado al campo de Westerbork (Holanda) y desde allí a Theresienstadt en

febrero de 1944. En el gueto fue nombrado jefe del Departamento del Cabaret, el cual pertenecía al departamento de Tiempo Libre. Hubo de dirigir el film propagandístico sobre Terezín. Dio una conferencia (ver anexo 15. 21.). Fue deportado a Auschwitz el 28 de octubre de 1944. Murió.

Gerstl, Richard (1883-1908). Pintor austriaco expresionista. Fue contratado por Arnold Schönberg (ver) para que su mujer, Mathilde, y él mismo, aprendieran a pintar. La idea del por entonces indigente Schönberg era hallar otro medio de conseguir dinero. Durante los veranos de 1907 y 1908, ya como amigo cercano, veraneó con la familia del compositor y su círculo de músicos. A finales de agosto de 1908 la relación amorosa que mantenían Gerstl y Mathilde fue descubierta por Schönberg al encontrar a la pareja en la habitación de ésta en Gmunden, un spa ubicado en las montañas de Salzburgo en donde veraneaban todos, familia y músicos. La pareja, al ser descubierta, salió huyendo permaneciendo juntos durante tres días y tres noches antes de que Mathilde volviera a la casa familiar tras ser localizada por el compositor. Tras un periodo en el que los amantes siguieron viéndose en el nuevo estudio del pintor, Mathilde, persuadida de que debía dejar al joven artista por el bien de sus hijos, le abandonó definitivamente. Gerstl, expulsado del círculo de Schönberg y solo, acabó quitándose la vida en una tarde de noviembre: mientras los estudiantes de Schönberg tocaban en un concierto al que se suponía Gerstl iba a asistir, se apuñaló y colgó en su estudio, frente al espejo y rodeado de sus cuadros. Tenía 25 años.[Coffer, 2001])

Gerti. Amiga de Eva Brandeis (ver) en Theresienstadt. Estuvo presente en el momento de la salida del tren que deportó a Friedl a Auschwitz.

Gilliard, Eugène (1861-1921). Pintor, geómetra, y pedagogo artístico suizo creador de un sistema de aprendizaje de dibujo y pintura denominado “Los cuadernos rítmicos” que fue adoptado en 1897 por la asociación de profesores de dibujo suizos como su método pedagógico. Fue profesor de la escuela de Bellas Artes de Ginebra entre 1901 y 1920, en donde dio clases a Johannes Itten (ver).

Ginz, Petr (1928-1944). Joven checo de origen judío por parte de padre, internado en Theresienstadt desde septiembre de 1942. Su gran talento intelectual y artístico le llevó a crear la revista “Vedem” de la casa de chicos L 417 y un diccionario “checo-esperanto”. El 28 de septiembre de 1944 fue deportado a Auschwitz en el mismo tren que Pavel Brandeis. Tenía 16 años. No sobrevivió (ver anexo 15. 16. Petr Ginz).

Goebbels, Joseph (1897-1945). Político alemán nazi, ministro de propaganda del Tercer Reich. Amigo íntimo de Adolf Hitler (ver) y figura central del régimen. Se suicidó junto a su esposa al finalizar la guerra, después de que ella matara a sus seis hijos.

Goethe, Johann Wolfgang von (1749-1832). Poeta, novelista, dramaturgo y científico alemán, pilar fundamental del romanticismo. Su legado intelectual es enorme y fue fuente de

inspiración para todo tipo de artistas, pensadores y científicos posteriores. Es considerado el más grande hombre de letras de Alemania.

Göring, Hermann –Wilhelm– (1893-1946). Destacado político y militar alemán, miembro y figura destacable del Partido Nazi, lugarteniente de Hitler (ver) y comandante supremo de la Luftwaffe.

Gogh, Vincent van (1853-1890). Pintor holandés, uno de los principales artistas postimpresionistas, y de los más grandes de la historia del arte. Pintó unos 900 cuadros y realizó más de 1 600 dibujos.

González, Ángel (1925-2008). Poeta español adscrito a los poetas de la generación del 50.

Huérfano de padre a los 18 meses, y de familia republicana, debido a una tuberculosis se inició en la lectura y escritura de poesía. En 1956 escribió su primer libro “Áspero mundo”. En 1970 se instaló en Nuevo México como profesor en la Universidad de Albuquerque, hasta que se jubiló en 1993. Regresó a España.

Goya, Francisco –de Goya y Lucientes– (1746-1828). Pintor y grabador español. Su estilo inauguró el Romanticismo y se considera que sus últimas obras dieron comienzo a la pintura contemporánea.

Gris, Juan –pseudónimo de José Victoriano González-Pérez– (1887-1927). Pintor español cubista que desarrolló su trabajo en París junto a Picasso, del que se distanció después de trabajar en colaboración durante unos años, cuando aquél empezó con un estilo más figurativo.

Groag, Willy (1914-2001). Doctor en química checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde junio de 1942. Director de la casa de niñas L 410.

Originario de Olomouc, en 1939 se trasladó a Praga. Como en 1938 se había hecho miembro del movimiento sionista, dirigió desde ese año hasta 1942 el grupo sionista juvenil de la capital *Maccabi Hatza'ir*, donde enseñó matemáticas, química y dibujo a los niños que se estaban preparando para ir a Palestina. Una vez trasladado al gueto junto a su esposa, y padres, fue nombrado director de la casa L 410 de niñas de Terezín en 1943, cuando Walter Freund (ver), el anterior director fue deportado, junto a Rosa Engländerová (ver), y Karel Huttner. Al terminar la guerra dejó las maletas con los dibujos de Friedl a los responsables de la comunidad judía de Praga. Se trasladó a Israel con su esposa y su hija Eva Madl, que nació en febrero de 1945 en Terezín. Se reunió en varias ocasiones con algunas de las chicas sobrevivientes de la casa que dirigió en Terezín.

Grof, Stanislav (1931). Médico psiquiatra checo, uno de los fundadores de la psicología transpersonal, e investigador de los estados alterados de conciencia, primero con LSD y luego con la respiración holotrópica como forma de sanación, introspección y desarrollo personal. Reside en los Estados Unidos.

Gropius, Walter (1883-1969). Arquitecto alemán fundador de la Bauhaus, fue su director entre 1919 y 1928. En 1915 se casó con Alma Mahler (ver anexo 15.33.).

Tuvo que dejar Alemania en 1934 y tras pasar varios años en Gran Bretaña, se trasladó a los Estados Unidos en donde impartió clases en la Universidad de Harvard.

Gropius, Ise –Frank de soltera– (1897-1987). Fotógrafa y escritora alemana, trabajó en tareas de administración y organización de la Bauhaus de 1923 a 1933 al convertirse en la segunda esposa de Walter Gropius (ver).

En Hannover, en 1923, y tras trabajar en la industria del libro en Múnich, entró en contacto con Walter Gropius en una de sus conferencias, razón por la que se trasladó a la Bauhaus de Weimar antes justo de la primera exposición de la escuela. Ise se casó con Gropius el 16 de octubre de ese año, y ella abandonó su carrera por la escuela de Weimar; se convirtió en secretaria, editora, organizadora y socia de Gropius. A veces, realizó algunos diseños de arquitectura e industriales, y con el tiempo escribió artículos y dio conferencias. Esas tareas las siguió realizando cuando dejaron la escuela en 1933, tanto en Inglaterra como en Estados Unidos, pero desde el traslado a Berlín, se aplicó a los textos que fueron publicados con éxito hasta su llegada a América. Allí se le rechazó el primero de sus artículos sobre la mujer trabajadora, y desde entonces se centró en los textos de su marido. Solamente se le reconoció como autora en el catálogo de la Bauhaus que el MoMA llevó a cabo en 1938, el resto del tiempo siempre fue la esposa del gran hombre Walter Gropius. Una vez muerto él, ella siguió cuidando de su obra como había hecho toda su vida.

Gropius-Mahler, Alma Manon (1916-1935). Primera hija de Walter Gropius (ver) y tercera de Alma Mahler (ver). Es mencionada como inspiración del compositor Alban Berg (ver), de su padrastro, el escritor Werfel (ver) y del Premio Nobel, el escritor Elias Canetti. Murió a los 19 años de poliomielitis.

Grosz, George –nombre real, Georg Ehrenfried– (1893-1959). Pintor alemán que se inició en el dadaísmo y terminó siendo reconocido mundialmente por su participación en el movimiento *Neue Sachlichkeit*, la nueva objetividad, que se originó en Alemania en los años 20 y que rechazaba al expresionismo –acabó en 1933 con el fin de la República de Weimar y el ascenso nazi–.

Tras sus años de formación en Dresde y Berlín, y sus primeros contactos con las vanguardias en París, el estallido de la Gran Guerra le llevó a alistarse en ella. En 1916 le licenciaron, posiblemente por su situación emocional. Su afiliación en 1919 al partido comunista le llevó a participar en el levantamiento espartaquista de Rosa Luxemburgo (ver), motivo por el cual fue detenido. Fue la primera de una serie de detenciones que además de la cárcel y el pago de multas, le supuso la destrucción de alguna de sus obras. En 1922 abandonó el partido tras una estancia de cinco meses en Rusia. Sus trabajos de los años 20 son identificados por el público como la Alemania de esos años y por el nazismo como arte

degenerado, razón por la cual, en 1933, Grosz emigró a los Estados Unidos, donde obtuvo la nacionalidad norteamericana en 1938. En 1958 regresó a Berlín donde murió por una caída en la calle, frente a su casa.

Grunow, Gertrud (1870-1944). Compositora alemana, profesora de teoría de la armonía en la Bauhaus de Weimar entre 1919 y 1923. (Solo Wick, 1988, p.78, afirma que hasta 1925).

En 1914, exploró las relaciones fundamentales entre el sonido, el color y el movimiento. En 1919 expuso estos temas en Berlín, en diversas conferencias. De 1919 a 1923, enseñó en el curso preliminar de Itten su curso sobre la Teoría de la armonía, compaginando música, sonido y movimiento con el arte plástico. Entró como asistente de Itten, pero Gropius le dio el nombre “maestra extraordinaria” por la valía de sus enseñanzas. Sus métodos causaron cierto desconcierto y quejas entre algunos alumnos. Tras dejar la escuela siguió con su tarea docente en Hamburgo (1926-1934), Suiza e Inglaterra. Regresó a Alemania con la guerra.

Guenther, Hans –Hans Günther, en alemán– (1910-1945). Mayor de las SS, jefe de la "Oficina central para la emigración judía en Praga" durante la Segunda Guerra Mundial. Fue el encargado de la deportación de los judíos checos a campos de exterminio. En mayo de 1945, partisanos checos le asesinaron en un control de carretera tras el levantamiento de Praga, cuando viajaba en una caravana de vehículos armados. Fue quien ideó la película propagandística sobre Theresienstadt (ver anexo 15. 12.).

Guth, Hella (1908-1992). Pintora nacida en la parte checa del imperio austro-húngaro. Estudió en la Escuela de Artes Aplicadas de Viena y en la Academia de Bellas Artes de Praga. Fue una de las pocas mujeres que participó en la revista checa *Simplicus* –revista satírica contra el régimen nazi–. En 1939 se exilió en Londres, donde expuso en el Instituto Checo en 1943. Se instaló en Francia en 1951.

Günther, Rolf (1913-1945). Oficial alemán –Mayor– de las SS, adjunto de Adolf Eichmann (ver). Se suicidó en 1945 mientras los americanos le tenían detenido en la prisión de Ebensee.

H. Ernie. Joven checo de origen judío, interno en Theresienstadt. Joven ratero en el campo, amigo de Perla S. que aparece en su diario, recreado por Lusting en su libro de 1996, *The Unloved*, Los sin amor.

Haas, Leo (1901-1983). Pintor checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde 1942. Trabajó en el departamento Técnico.

Estudió en la Academia de Arte de Karlsruhe. Fue deportado al campo de trabajo Nisko. Los dibujos de Haas documentan la historia de este campo. En 1942 llegó a Terezín, donde trabajó en las obras de construcción antes de unirse al taller de redacción de la Dirección técnica. El 17 de julio de 1944, fue detenido en relación con el “caso de los pintores” (ver anexo 15.20.) y llevado a la Pequeña fortaleza. Fue enviado a Auschwitz junto con su amigo

Fritta (ver Fritta, Bedrich). En noviembre de 1944, Haas fue transferido con un grupo de artistas a Sachsenhausen y obligado por los nazis a falsificar moneda occidental (Operación Bernhard). Fue liberado en el campo de Ebensee en 1945. Después de su liberación, Haas regresó a Terezín para recuperar las obras ocultas antes de su detención. Él y su esposa adoptaron a Tomáš Fritta, el hijo de su amigo. Vivió y trabajó como artista en la RDA. Murió en Berlín Oriental el 13 de agosto de 1983.

Haas, Pavel (1899-1944). Compositor checo de origen judío, interno de Theresienstadt desde el 2 de diciembre de 1941.

Antes de su deportación en 1941, se divorció de su mujer, no judía, para que ella y su hija no corrieran la misma suerte. En el gueto, profundamente deprimido, compuso ocho obras; sus “Cuatro canciones en poesía china” fueron estrenadas en él, dirigidas por Karel Ančerl (ver). El 16 de octubre de 1944 fue enviado Auschwitz. Murió al poco de llegar.

Habsburgo, Fernando II de (1578-1637). Archiduque de Austria, duque de Estiria, de Carintia y desde 1590 de Carniola, rey de Bohemia desde 1617 y de Hungría entre 1618 y 1637. Su coronación como rey de Bohemia y la supresión del protestantismo (fue devoto de la iglesia católica), precipitó los acontecimientos que derivaron en la guerra de los Treinta años –guerra librada en la Europa central que marcó el futuro del conjunto de Europa en los siglos siguientes–.

Habsburgo-Lorena, Francisco I de –Francisco José Carlos de Habsburgo-Lorena– (1768-1835). Emperador de Austria desde 1804 hasta 1835, rey de Hungría desde 1792 hasta 1835, rey de Bohemia desde 1792 a 1835, rey de Lombardía desde 1815 a 1835, y último monarca elegido del Sacro imperio romano germánico desde 1792 a 1806, bajo el nombre de Francisco II.

Habsburgo-Lorena, José II de (1741-1790). Archiduque austriaco y desde el 1765 a 1790 emperador del Sacro Imperio Romano, de 1780 a 1790 rey de Hungría y Bohemia. Fue muy respetado por su habilidad de gobernar y cultura. En 1781 emitió el edicto de Tolerancia por el que los judíos pudieron emanciparse y disfrutar de los derechos civiles en Austria por vez primera.

Hachenburg, Hanuš (1929-1944). Joven checo de origen judío, internado en Theresienstadt, en la casa de chicos L 417. Fue uno de los jóvenes que más contribuyó en la revista “Vedem” de la casa, especialmente con su poesía.

Hainisch, Marianne –Perger de soltera– (1839-1936). Fundadora y líder del Movimiento de Mujeres de Austria. Fue también la madre de Michael Hainisch (ver), el primer Presidente de Austria tras la Primera Guerra Mundial.

Hainisch, Michael (1858-1949). Político austriaco, segundo presidente Federal de Austria, electo durante dos periodos (de 1920 a 1928), sin afiliación política. Hijo de Marianne Hainisch (ver).

Hall, Granville Stanley (1844-1924). Pedagogo y psicólogo estadounidense especializado en la niñez. Conocido como uno de los indicadores de la psicología genética en los Estados Unidos.

Händel, Georg Friedrich (1685-1759). Compositor de origen alemán nacionalizado británico, considerado el primer compositor moderno por haber enfocado su música al gusto del público.

Hanna (de Polonia). Niña alemana de origen judío internada en Theresienstadt. Mencionada por Eva Adorean (ver) como alumna suya y de Friedl, traumatizada por las experiencias vividas, a quien el dibujo ayudó a comunicarse. No sobrevivió.

Hansen, Emil (1867-1956). Verdadero nombre del pintor Emil Nolde (ver).

Harta, Felix (1884-1967). Pintor austriaco, retratista y paisajista. Aunque nació en Budapest, creció en Viena, en donde estudio arquitectura, para, en 1905, trasladarse a la Academia de Múnich y estudiar pintura. En 1908 se trasladó a París. Viajó a Bélgica y España. En 1913 se instaló en Viena nuevamente, y tras la Gran Guerra se trasladó a Salzburgo. Tras la anexión nazi se exilió de 1939 a 1950 en Inglaterra. Volvió a Salzburgo, en donde murió.

Havel, Václav (1936-2011). Político, escritor y dramaturgo checo. Fue el último presidente de Checoslovaquia y el primer presidente de la República Checa en 1990.

Heartfield, John –nombre real, Helmut Herzfeld– (1891-1968). Artista alemán dadaísta de origen judío, pionero de la técnica del fotomontaje.

Abandonado por sus padres, mostró una inclinación artística desde la infancia. Fue licenciado de la Primera Guerra Mundial fingiendo una crisis nerviosa, momento en el que cambió su nombre a John Heartfield. Se afilió al partido comunista alemán, se unió al movimiento dadaísta y trabajó en revistas con sus fotomontajes criticando duramente a la República de Weimar. Entre los años 1930 y 1931 viajó por la Unión Soviética. Fue amigo de Friedl en ese tiempo y colaboraron en la creación de imágenes con fotografías. Huyó a Checoslovaquia con la ascensión del nazismo y fue durante la Segunda Guerra Mundial cuando su trabajo se hizo más propagandístico contra el Tercer Reich. Participó en la revista checa *Simplicus* –revista satírica contra el régimen nazi–. Volvió a Alemania en 1948 (a la RDA) y su trabajo fue reconocido en los años 50. Hasta su muerte estuvo en contacto con la República China.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1770-1831). Filósofo alemán, representante del idealismo filosófico alemán, revolucionario de la dialéctica y que tuvo un impacto enorme en el materialismo histórico de Karl Marx (ver).

Heim, Emmy –Emilie– (1885-1954). Cantante y profesora de música canadiense, de origen austriaco. Fue la esposa de Franz Singer (ver), el socio y amante de Friedl, desde 1921 (ver anexo 15.43.).

Heller, Eva (1930). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

Nacida en Viena, el 6 de octubre de 1944 fue deportada de Theresienstadt. Emigró a los Estados Unidos.

Heller, Walter. Alumno de Itten en Viena de origen judío. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

Hellmer, Edmund von (1850-1935). Escultor austriaco, miembro fundador de la secesión vienesa en 1897. Entre 1901 y 1922 fue rector y vice-presidente de la Academia de Bellas Artes de Viena.

Henri, Florence (1893-1982). Fotógrafa suiza nacida en Nueva York, estudiante de la Bauhaus de Dessau con Moholy-Nagy de 1927 a 1928.

Nacida en Nueva York de padre francés y madre alemana, al morir su madre cuando ella contaba con dos años, su padre la llevó a Europa. Vivieron en Silesia, París, Múnich, Viena y finalmente se instalaron en la Isla de Wight, Inglaterra, en 1906. Tres años después murió su padre y Henri tuvo que irse a Roma a vivir con una tía. Allí estudió piano. En 1914 se matriculó en la Academia de Berlín. Al acabar se fue a París, en donde estudió pintura con Fernand Léger y Amédée Ozenfant en la Academia moderna. En abril de 1927 se matriculó en la Bauhaus de Dessau. Vivió en la casa de su profesor de curso preliminar Moholy-Nagy (ver), y se hizo íntima amiga de su esposa, Lucia Moholy (ver), quien le animó a estudiar fotografía. Del matrimonio aprendió lo principal sobre ésta. A principios de 1928 abandonó la pintura y se dedicó solo a la imagen fotográfica. Se fue a París y abrió su estudio en 1929. Sus autorretratos, solo tres años después de haber iniciado sus estudios, alcanzaron el nivel de sus colegas masculinos Man Ray, László Moholy-Nagy y Adolphe Barón de Mayer. Cuando los nazis ocuparon París, su trabajo se redujo notablemente por la escasez del material y la prohibición de su estilo, por lo que volvió a la pintura. En la década de los 50 su obra ya era valorada como una de las mejores de la vanguardia. Su formación inicial en París le puso en contacto con los artistas cubistas, e hizo de la composición de este movimiento su referente – los espejos le servían para multiplicar las formas geométricas de sus bodegones–. La ciudad también fue su objetivo; el vidrio, las estructuras de metal, las persianas entreabiertas, todo lo que le sirviera para fragmentar el espacio.

Herz, Henriette (1764-1847). Mujer alemana de origen judío regente de un salón literario de finales del siglo XVIII en Berlín.

Herz-Sommer, Alice – Sommer de soltera– (1903-2014). Pianista checa de origen judío. Sobrevivió a Terezín y es considerada la superviviente más longeva del holocausto, pues vivió 110 años.

Heydrich, Reinhard (1904-1944). General de las SS, fue el jefe del Servicio de Seguridad del Reichsführer-SS (*Sicherheitsdienst*, SD) de 1931 a 1942; de la Policía Secreta

Estatad Alemana (*Geheime Staatspolizei*, Gestapo) de 1934 a 1936; la Policía de Seguridad Alemana (*Sicherheitspolizei*, SiPo), formada por la Gestapo y las fuerzas de investigación de la policía criminal (*Kriminalpolizei*, Kripo), de 1936 a 1942; de la Oficina Principal de Seguridad del Reich (*Reichssicherheitshauptamt*, RSHA); después de septiembre de 1939, la Policía de Seguridad y el SD se unieron formalmente bajo el mando de Heydrich en la RSHA, la agencia que se encargaba más directamente de la implementación del plan nazi de asesinar a los judíos europeos durante la Segunda Guerra Mundial. De 1941 a 1942, siendo todavía jefe de la RSHA, desempeñó el papel de Protector del Reich en funciones del Protectorado de Bohemia y Moravia, en donde murió víctima de un atentado de la resistencia checa. El 20 de enero de 1942 había convocado y presidido la conferencia de Wannsee, donde se determinó el exterminio de los judíos.

Heymann-Loebenstein-Marks, Margarete –Margarete Heymann de soltera, conocida como Margarete Heymann-Loebenstein, Margarete Heymann-Marks y Grete Marks– (1899-1990). Ceramista alemana de origen judío, estudiante de la Bauhaus de Weimar desde 1920 a 1923.

Tras estudiar en la escuela de artes de Colonia y la Academia de Dusseldorf, entró en noviembre de 1920 en la Bauhaus de Weimar. En 1923, fundó los “Talleres de Cerámica Artística” en Marwitz, junto a su marido Gustav Loebenstein y su hermano Daniel, empleando a 120 personas. En 1928 su marido murió en un accidente de coche, y con la ascensión nazi tuvo en 1936 que vender su fábrica y emigrar a Inglaterra. Sus técnicas fueron demasiado modernas para los alfareros de la zona, por lo que sus trabajos nunca llegaron a ser de la calidad que tuvieron en Alemania. Su arte ha sido infravalorado, posiblemente por razones de género e históricas.

Herzl, Theodor (1860-1904). Periodista y escritor austrohúngaro de origen judío, fundador del sionismo político moderno. Intentó proporcionar una utopía liberal a su pueblo encarnando el ideal asimilacionista e intentando resolver el problema liberal con la creación de un Estado Judío. Cuatro años de minuciosa observación de la vida social y política francesa transformaron a Herzl, primero, de esteta a liberal inquieto, después de liberal a judío y finalmente de judío liberal a cruzado del sionismo.

Hilsner, Leopold. Vagabundo judío de Bohemia, protagonista del conocido caso Hilsner, acusado en 1899 de libelo de sangre (acusación falsa con origen en la Edad media contra los judíos a los que se les acusaba de crímenes para utilizar la sangre humana en rituales religiosos) por la muerte de una joven cristiana de 19 años. Se le sentenció a muerte y se le adjudicó otro asesinato no resuelto. En 1901 se le conmutó la sentencia a cadena perpetua. Masayk (ver) fue su máximo defensor. En 1918 fue perdonado por el emperador Carlos I de Austria-Hungría, pero nunca fue declarado inocente.

Himmler, Heinrich Luitpold (1900-1945). Comandante en jefe, *Reichsführer*, de las SS, *Schutzstaffel*. Ministro del interior y comandante de los ejércitos en Vístula y durante el sitio de Berlín, era considerado por Hitler como su sucesor. Responsable directo de los asesinatos metódicos y sistemáticos llevados a cabo en los campos de exterminio contra distintos grupos raciales, religiosos, sexuales o políticos. Al intentar pactar en el mes de abril el fin de la guerra a espaldas de Hitler (ver), este le condenó a muerte por alta traición. Capturado por el ejército británico en Brandemburgo bajo una falsa identidad, se suicidó con una cápsula de cianuro durante los interrogatorios.

Su médico personal, única persona en la que Himmler confió, salvó a miles de judíos de los campos de exterminio, pues cobró sus honorarios en vidas judías.

Hindenburg, Paul Ludwig Hans Anton von Beneckendorff und von (1847-1934). Mariscal de campo del Imperio alemán, y segundo presidente de la República de Weimar entre 1932 y 1933.

Hirsch, Alfred –Fredy, Fredi– (1916-1944). Profesor alemán de Educación Física, de origen judío, internado en Theresienstadt desde el 4 de diciembre de 1941.

Activo miembro del partido sionista, huyó a Checoslovaquia con la ascensión nazi, y se unió al grupo de deporte del movimiento juvenil sionista *Maccabi*, en donde enseñó educación física a los niños de Praga. Una vez internado en el gueto, organizó su departamento de deportes y fue muy popular entre los chicos. Fue deportado al campamento familiar de Auschwitz el 3 de septiembre de 1943, en donde fue el tutor responsable de los niños del bloque, y se hizo miembro de la resistencia clandestina. Cuando el 6 de febrero de 1943 supo del inminente exterminio de todos los niños que cuidaba, se suicidó.

Hitler, Adolf (1889-1945). Presidente y canciller de Alemania entre 1933 y 1945 del periodo conocido como Tercer Reich. Austriaco. Elegido cuando era presidente del partido nacionalsocialista obrero alemán –partido nazi– que él creó. Inició la Segunda Guerra Mundial por sus planes expansionistas en Europa de su ideario de una Europa aria. Provocó el holocausto judío y la aniquilación de todos aquellos que no se ajustaban a él.

En 1919 se afilió al partido obrero alemán, precursor del partido nazi, y en 1921 ya lo lideraba. En 1923, tras intentar una insurrección –el Putsch de Múnich– contra la República de Weimar, fue condenado a cárcel durante cinco años –allí escribió la primera parte de su ideario en el libro *Mein Kampf*, Mi lucha–, de los que solo cumplió ocho meses. Su popularidad fue en aumento mediante la exaltación del pangermanismo –unidad de todos los pueblos germánicos–, el antisemitismo y el anticomunismo en combinación con puestas de escenas cargadas de simbolismo y una eficiente propaganda. Nombrado canciller imperial en enero de 1933, convirtió la República de Weimar en el Tercer Reich, una dictadura totalitaria y autocrática. Promovió el desarme con idea de apoderarse de los pueblos germánicos, y se anexionó Austria en 1938. Con la invasión a Polonia el 1 de septiembre de 1939 se inició la

Segunda Guerra Mundial –el rearme y la invasión supuso la violación del Tratado de Versalles de 1919 que establecía las condiciones de paz tras la Primera Guerra Mundial–. La guerra duró hasta 1945 y supuso la derrota de Hitler, quien se suicidó con su esposa Eva Braun el 30 de abril de ese año en los últimos días de la batalla de Berlín, con el avance del ejército rojo. Sus cadáveres fueron quemados. Bajo su mandato aconteció el Holocausto –o Shoá en hebreo–, lo que los nazis llamaron la “solución final” a lo que ellos denominaron la “cuestión judía”, es decir, el genocidio por el que murieron unos seis millones de judíos europeos.

Hofer, Karl (1878-1955). Pintor y litógrafo alemán expresionista, vehemente antinazi, casado con una mujer de origen judío, denunciada por su condición a la Gestapo.

Hoffman, Josef (1870-1956). Arquitecto y diseñador industrial austriaco, discípulo de Otto Wagner (ver) miembro fundador de la Secesión vienesa y de de los *Wiener Werkstätte*, Talleres vieneses–comunidad artística similar al movimiento británico de William Morris (ver) y Mackintosh *Arts & Crafts*–, junto a Josef Hoffman (ver), y Koloman Moser (ver)–, que puso en marcha tras un viaje a Londres en el que conoció a Mackintosh.

Hoffmeister, Adolf (1902-1973). Caricaturista, ilustrador, publicista, poeta, autor de libros de viajes y diplomático checo, fue el libretista de la ópera infantil “Brundibar” que se representó en Terezín (ver anexo 15. 18.).

Con el inicio de la Segunda Guerra Mundial se exilió a Estados Unidos donde publicó numerosas caricaturas contra el fascismo. Al regresar a Checoslovaquia ocupó diversos cargos políticos bajo el régimen comunista. Abandonó la vida política tras la Primavera de Praga en 1968.

Hofmannsthal, Hugo von (1874-1929). Poeta, dramaturgo, narrador y ensayista austriaco, es considerado uno de los más importantes ensayistas de Austria.

Nació en una familia aristocrática de banqueros, por lo que tuvo una excelente formación en Viena. Inició su carrera a los 16 años, a los 20 tenía relación con Schnitzler (ver) o Rilke (ver). En 1901 se casó con Gertrud –Gerty– Schlesinger, hija del secretario general de la banca anglo-austriaca, y tuvieron tres hijos. Renunció a la poesía lírica en 1902 y se dedicó al drama. Desde 1906 colaboró con Richard Strauss (ver) como libretista para algunas de sus óperas, considerados sus textos como cumbres de la lírica del siglo XX. En 1920 fundó el Festival de Salzburgo junto a Max Reinhardt (ver). En agosto de 1929 su hijo se suicidó; dos días después murió de un infarto.

Hofrichter, Martha (1872-1960). Pintora e ilustradora checa.

Hohenzollern, Guillermo de (1859-1941). Fue el último *Kaiser*, emperador, y el último rey de Prusia. Gobernó entre 1888 y 1918.

Hollnsteiner, Johannes (1895-1971). Profesor de teología y sacerdote católico, mano derecha del cardenal Innitzer, por lo que se le consideraba su sucesor y de grandes ambiciones

políticas. Fue el confesor y director espiritual del canceller Kurt von Schuschnigg. Tuvo una relación amorosa con Alma Mahler (ver) en 1933

Hölzel, Adolf (1853-1954). Pintor y profesor de pintura, de origen austro-húngaro.

Vivió en Alemania desde 1876 año en que llegó a la Academia de Múnich, tras estudiar en la de Viena desde 1871. En 1888 fue a vivir a la colonia de artistas de Dachau, donde junto a sus amigos, los pintores Arthur Langhammer (ver) y Ludwig Dill (ver) formó la *Neu-Dachauern*. Allí inició su camino hacia la descomposición del objeto en favor de un concepto más abstracto de color y forma. Desde 1890 enseñó en su escuela privada su nueva pedagogía. Los tres artistas del grupo expusieron por vez primera en Berlín en 1898 y varias veces con éxito en las exposiciones de la Secesión en Múnich. La *Neu-Dachauern* a su fin coincidiendo con la invitación de la Academia de Stuttgart para que Hölzel enseñara en ella. Su trabajo en ella fue de gran relevancia, enseñando hasta 1919, año de su retiro. Su importancia para el arte moderno es grande y se puede comparar con el movimiento expresionista *Der Blaue Reiter*, El jinete azul, en Múnich: cuatro años antes que Wassily Kandinsky realizara su primera obra abstracta «Composición en Rojo» (1905), él ya había realizado sus obras abstractas. Su cátedra atrajo a artistas como Willi Baumeister (ver), Max Ackermann, Oskar Schlemmer (ver), Johannes Itten (ver), e Ida Kerkovius (ver).

Hörmann, Theodor von (1840-1895). Pintor austriaco, paisajista caracterizado por sus fuertes colores. Perteneció a la escuela de Dachau. Sus obras no fueron apreciadas por sus contemporáneos,

Hutter, Karel (1921-1944). Joven judío checo, sionista, interno en Theresienstadt desde el 31 de marzo de 1942. Trabajó como joven responsable de la casa de las niñas L 410.

En Brno fue miembro del grupo sionista *Maccabi Hatzair*. Tras su deportación a Terezín, se le nombró responsable de la casa de niñas L 410, en donde Friedl vivía. Dio una conferencia. Fue deportado a Auschwitz el 28 de septiembre de 1944, en el mismo transporte que Pavel Brandeis. Murió.

Huxley, Aldous (1894-1963). Escritor británico que vivió en los Estados Unidos. Se le considera uno de los representantes más importantes del pensamiento moderno.

Ibsen, Henrik (1820-1906). Dramaturgo y poeta noruego. Padre del drama realista moderno, es considerado el dramaturgo más importante de aquel país, y uno de los autores que más ha influido en la dramaturgia moderna.

Itten, Johannes (1888-1967). Pintor, diseñador, escritor y profesor suizo, devoto de la doctrina pérsica Mazdaznan, responsable del *Vorkurs*, curso preliminar de la Bauhaus de Weimar, en donde enseñó entre 1919 y 1923. Fue el gran maestro de Friedl (anexo 15.37. y 13.39.).

Jacobson, Edith (1897-1978). Médico psicoanalista alemana. Su contribución más importante se refiere al desarrollo de la construcción de la identidad y la autoestima, y un

estudio sobre la depresión y la psicosis. Fue analizada por Fenichel (ver). Desde 1930 fue miembro de la Asociación Psicoanalítica de Berlín. Encarcelada por los nazis por negarse a dar información de un paciente, huyó a Praga y de ahí, inmediatamente, a los Estados Unidos.

Jäger, Gisela (1887-1994). Diseñadora de moda austriaca, amiga de Friedl de la Escuela de Artes y Oficios. Se casó en 1921 con el prestigioso médico de origen judío Paul Stein, con el que tuvo dos hijas. Con la anexión de Austria en 1938 la familia al completo emigró a los Estados Unidos, en donde vivió hasta su muerte.

James, Henry (1843-1916). Escritor y crítico literario de origen estadounidense, y nacionalizado británico casi al final de su vida. Conocido por el análisis psicológico de los personajes desde su subjetividad narrada. Hermano menor del filósofo y psicólogo William James (ver).

James, William (1842-1910). Filósofo y psicólogo estadounidense, profesor de la Universidad de Harvard y fundador de la psicología funcional. Fue el hermano mayor del escritor Henry James (ver).

Jawlensky, Alekséi von (1867-1941). Pintor expresionista ruso que realizó su carrera en Alemania. Fue miembro del grupo expresionista *Der Blaue Reiter*; El jinete azul. En 1923 fue parte de *Die Blaue Vier*, Los cuatro azules, junto a Paul Klee (ver), Lyonel Feininger (ver) y Wassily Kandinsky (ver).

Jonas, Regina (1902-1944). Rabina alemana, interna en Theresienstadt desde noviembre de 1942.

Llegó al gueto junto a su madre, y fue parte de su círculo de mujeres como predicadora y educadora de las tradiciones judías. Dio numerosas conferencias (ver anexo 15. 21.). Fue deportada a Auschwitz con su madre el 12 de octubre de 1944. Murió (ver anexo 15.14.)

Jung, Carl Gustav (1875-1961). Médico psiquiatra, psicólogo y ensayista suizo. Alumno y colaborador de Sigmund Freud (ver) al inicio del psicoanálisis, se separó de él y fundó la “psicología analítica”. Interesado en la conexión funcional entre la estructura de la psique y sus productos culturales, lo que le llevó a incorporar en sus estudios nociones de la antropología, alquimia, sueños, arte, mitología, religión y filosofía.

Kandinsky, Wassily –o Vasili– (1866-1944). Pintor ruso, teórico del arte y profesor de la Bauhaus de Weimar, Dessau, y Berlín, desde 1922 a 1933.

En 1923 fue parte de *Die Blaue Vier*, Los cuatro azules, junto a Paul Klee (ver), Lyonel Feininger (ver) y Alekséi von Jawlensky (ver). Se le considera el creador de la abstracción lírica y por ello, uno de los pintores más importantes del siglo XX. En 1926 escribió “Punto y línea sobre el plano” basado en sus enseñanzas en la escuela.

Kalmar von Köveshazi, Elsa (1876-1956). Escultora, pintora litógrafa austrohúngara, perteneciente a la Secesión vienesa. Estudió en Viena, Múnich y Dachau, y viajó a París en 1900, a Florencia en 1902, Murnau entre 1904 y 1905, y de nuevo a Florencia entre 1907 y

1909. Entre 1910 y 1914 vivió a caballo entre las ciudades de Viena, París, Budapest y Salzburgo. Expuso en la secesión vienesa desde 1899 a 1905. En la VBKÖ, *Vereinigung bildender Künstlerinnen Österreichs*, Asociación de mujeres artistas austriacas, desde el año de su fundación en 1910.

Kammerer, Paul (1880-1926). Biólogo y melómano austriaco, amante de Alma Mahler (ver), quien fue su ayudante en la investigación de los hábitos de la mantis religiosa. Adoró a Alma y llegó a amenazarle con suicidarse en la tumba del músico si ella no se casaba con él. Se suicidó en 1926 cuando se descubrió una falsificación en sus investigaciones.

Kantor, Alfred (1923-2003). Artista checo de origen judío, nacionalizado norteamericano, internado en Theresienstadt. Sobrevivió. Escribió un libro contando su experiencia.

Kárný, Miroslav (1919-2002). Historiador checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 24 de noviembre de 1941. Trabajó en el departamento de aguas residuales.

Activista por los derechos humanos antes de la guerra, llegó al gueto en el primer transporte encargado de su acondicionamiento. Allí dio varias conferencias (ver anexo 15. 21.). El 28 de septiembre de 1944 fue deportado en el mismo tren que Pavel Brandeis a Auschwitz. Fue liberado en Allach, subcampo de Dachau. Volvió a Praga y trabajó en una revista. A partir de 1945 se dedicó a la investigación del Holocausto.

Kellog, Joan. Creadora de las cartas MARI –Mandala Assessment Research Instrument–, su biografía es un misterio a pesar de haber desarrollado su técnica en los años 70 del siglo XX. Estudió los mandalas con pacientes psiquiátricos en esos años cuando fue consultora del Proyecto de Investigación en Arteterapia del Centro de Investigación Psiquiátrica de Maryland en Catonsville, donde Stanislav Grof (ver) estaba llevando a cabo sus investigaciones con LSD y los estados alterados de conciencia. "Las etapas arquetípicas de la Gran Ronda del Mándala" es un modelo que puede aplicarse para entender desde la evolución del hombre, a la creación de una pintura o a las etapas de una relación.

Kerkovius, Ida (1879-1970). Pintora y tejedora alemana, alumna de la Bauhaus de Weimar desde 1920 hasta 1923.

Miembro de una respetable familia alemana de 12 hijos, que siempre la apoyó en su deseo de ser artista. Tras ver en 1901 una exposición de una alumna de Adolf Hölzel (ver), Martha Hellmann, en Riga (ciudad en la que nació y residía), hizo un viaje por Italia y se fue a Dachau para conocer al maestro, convirtiéndose ella misma en su discípula. Tras cinco meses de formación hubo de regresar con sus padres, y hasta cinco años después, no consiguió volver a Alemania. Esta vez fue a Stuttgart, en donde Hölzel enseñaba en su cátedra de la Academia. En 1911 se convirtió en su ayudante y enseñó la teoría de su maestro. Allí fue profesora de Johannes Itten (ver), quien luego sería su maestro en la Bauhaus de Weimar. Con

el estallido de la Primera Guerra Mundial hubo de dejar la Academia al retirársele la ciudadanía alemana, pero siguió enseñando a los alumnos extranjeros que, como ella, habían sido rechazados por Alemania. En 1920 decidió matricularse en la Bauhaus de Weimar. Permaneció en ella hasta el invierno de 1923, depurando su estilo pictórico de vivos colores en las clases de Itten (ver), Kandinsky (ver) y Schlemmer (ver). En 1924 volvió a enseñar pintura a Stuttgart al tiempo que tejía. Durante el periodo del Tercer Reich vivió de su tejeduría, aunque se pudo vender en secreto su obra “degenerada”, como fue calificada por el partido nazi. La mayoría de sus creaciones se perdieron en 1944, al ser bombardeado su estudio. En 1954 Kerkovius fue condecorada con la Orden del Mérito de Alemania y desde entonces fue internacionalmente reconocida. Ya en su vejez, siguió enseñando en la Academia de Stuttgart, ciudad en la que murió a los 91 años de edad.

Khon, Eva (1930). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente. Como Eva Stern (ver) y Marianne Deutsch (ver), no participa en los encuentros de las sobrevivientes de la habitación 28.

Kohnová, Berta (1931-1944). Alumna checa de Friedl, de origen judío. Murió.

Khnopff, Fernand (1858-1921). Pintor belga simbolista.

Kien, Petr (1919-1944). Poeta y artista plástico checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 4 de diciembre de 1941. Trabajó en el departamento Técnico.

Hijo de un fabricante de telas en Varnsdorf, población fronteriza con Alemania –razón por la cual su lengua materna era alemana–, realizó sus estudios de secundaria en Brno. Era un joven de gran talento que escribía y dibujaba con igual maestría. En 1936 se matriculó en la Academia de Bellas Artes de Praga, pero hubo de abandonarla en 1939 con la llegada nazi a Checoslovaquia. Compaginó sus estudios con su trabajo de diseñador. Enseñó arte en la sinagoga Vinohrady. Al casarse en 1940 con su modelo Ilse Stransky, hija de un banquero, quiso emigrar, pero no le fue posible. Llegó al gueto en uno de los primeros transportes, para trabajar en su acondicionamiento. Le siguieron su esposa y sus padres. Fue una figura prominente de él, y se le asocia generalmente con la ópera «El emperador de Atlantis» de Viktor Ullmann (ver), pero en realidad realizó numerosos poemas, obras de teatro y creaciones plásticas. En 1942, joven (23 años) y separado de su esposa en el gueto, se enamoró de Helga Wolfenstein, que fue su modelo y amante. El 16 de octubre de 1944 fue deportado a Auschwitz con sus padres y su esposa tras presentarse como voluntario para el transporte. Antes de partir entregó a Helga sus diarios, escritos y dibujos en una maleta. Seleccionado para el trabajo forzoso, murió por una infección poco después de su llegada. Ninguno de los miembros de su familia que le acompañaron sobrevivió. Wolfenstein sí, y con ella las obras de Kien.

Kierkegaard, Søren Aabye (1813-1855). Filósofo y teólogo danés, considerado el padre del existencialismo por sus temas de análisis: la angustia, la desesperación, la subjetividad, la libertad o la responsabilidad individual.

Kinsky, Helga (Pollaková o Pollak de soltera) (1930) Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

Hija única del dueño de los cafés conciertos Palmhof de Viena, tenía siete años cuando sucedió la anexión austriaca. Fue enviada a pasar el verano con familiares a Checoslovaquia en donde entró en la escuela y aprendió checo. Sus padres se habían separado, y su madre había emigrado a Gran Bretaña, pero Helga no consiguió reunirse con ella. En enero de 1943 fue deportada junto a su padre a Theresienstadt. Allí describió su vida en un diario. Fue una de los extras de la película que Kurt Gerron (ver) rodó en el gueto como propaganda nazi. El 23 de octubre de 1944 fue trasladada a Auschwitz y de allí a Oederan, a un subcampo de Flossenbürg para realizar trabajos forzados en una industria filial de la DKW. Regresó a Terezín en abril de 1945, en donde fue liberada junto a su padre tras pasar la cuarentena por riesgo de tifus. De su familia checa, 63 personas murieron en el Holocausto. En 1946 se trasladó finalmente con su madre a Londres, donde fue a la universidad. En 1951 contrajo matrimonio con un judío alemán y tuvieron dos hijos. A partir de 1957 se instaló en Viena, como miembro activo de la Alianza Internacional de la Mujer. Su diario fue el origen de dos documentales sobre Theresienstadt, y ella la responsable de las reuniones con las sobrevivientes de la habitación 28 que Hannelore Brenner (2009) documentó en su libro “Las chicas de la habitación 28”. En 2013 Pollak-Kinsky recibió la Cruz Federal del Mérito de la República Federal de Alemania, y en enero de 2014 fue invitada por las Naciones Unidas a Ginebra, para hablar en la Conmemoración del Día Internacional del Holocausto.

Kirchner, Ernst Ludwig (1880–1938). Pintor alemán, grabador y escultor que fue uno de los representantes más importantes del expresionismo y figura principal en el movimiento expresionista alemán *Die Brücke*, El puente.

Kirenius, Maria. Alumna austriaca de origen judío de Itten en Viena. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

Kisch, Egon (1885-1948). Escritor y periodista austro-húngaro, que escribió en alemán (nació en Praga en el periodo del imperio). Conocido por su estilo literario de reportero y por su oposición al régimen nazi.

Klee, Euphrosine –Grejowa de soltera–. Primera esposa de Felix Klee (ver) y madre de su primer hijo Alexander.

Klee, Felix Paul (1907-1990). Historiador de arte, pintor y director de teatro suizo-alemán, único hijo del pintor Paul Klee (ver) y su esposa Lilly.

Klee, Ida –Frick de soltera– (1855–1921). Cantante suiza, madre del artista Paul Klee (ver), que conoció a su marido en Stuttgart.

Klee, Mathilde (1876-1953). Hermana mayor y única del artista Paul Klee (ver).

Klee, Paul (1879-1940). Pintor germano-suizo de gran influencia para la pedagogía de Friedl. Fue profesor de la Bauhaus desde enero de 1921, cuando ya era un célebre artista de vanguardia, hasta el 1 de abril de 1931. En Weimar fue una de las referencias de Friedl por su concepción del arte infantil, forma y color (anexo 15.42.).

Klein, Franz Eugen (1912-1944). Director austriaco de origen judío de la Ópera de Viena, compositor y pianista, internado en Theresienstadt desde el 10 de octubre de 1942.

En el gueto dirigió *Rigoletto* de Verdi, *Tosca* de Puccini y *Carmen* de Bizet. Dio varias conferencias (ver anexo 15. 21.). Perteneció al Grupo de Salus (ver Miloš Salus). Deportado a Auschwitz el 16 de octubre de 1944. Murió.

Klein, Gideon (1919-1945). Compositor, pianista y lingüista checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 4 de diciembre de 1941. Trabajó en el departamento de Tiempo Libre.

Llegó al gueto en uno de los primeros transportes para acondicionarlo. En él fue el jefe del departamento de Música perteneciente al de Tiempo Libre (ver anexo 15. 18.). Organizó y llevó a cabo numerosos conciertos de gran nivel musical en el gueto. Realizó igualmente dos conferencias (ver anexo 15. 21.). Compuso en Terezín varias piezas musicales. Fue deportado a Auschwitz el 16 de octubre de 1944. Murió en Furstengrube el 27 de enero de 1945, día de la liberación de Auschwitz.

Klimt, Gustav (1862-1918). Pintor austriaco, participante y creador de la secesión vienesa (ver el subapartado Gustav Klimt del anexo 15.10.).

Kling, Paul (1929-2005). Violinista de origen checo-judío, nacionalizado canadiense de origen judío, interno en Theresienstadt desde 1942 –13 años–. Sobreviviente.

Ensayó sin descanso en el gueto para interpretar la ópera de Viktor Ullmann (ver) “El emperador de la Atlántida” que nunca llegó a estrenarse en él. El 28 de septiembre de 1944 fue transportado a Auschwitz, en el mismo tren que Pavel Brandeis. Sobrevivió y decidió ser profesor de música –lo fue durante 20 años en Victoria, Columbia Británica–, y contar su experiencia en Theresienstadt. En 1995 la ópera se interpretó por vez primera en Terezín, y en 1996 en Ottawa. En ambas ocasiones participó Kling.

Klingler, Max (1857-1920). Escultor, pintor y artista gráfico simbolista alemán.

Kohnová, Berta (1931-1944). Alumna checa de Friedl en Terezín. Murió.

Kokoschka, Oskar (1886-1980). Pintor expresionista y poeta austriaco. Entre 1912 y 1915 vivió un romance apasionado con Alma Mahler (ver anexo 15. 31.).

Koller, Hugo (1867–1942). Médico austriaco católico, se casó con la artista judía Broncia Koller (ver), con la que tuvo dos hijos que educaron en el cristianismo.

Kollwitz, Käthe –Schmidt de soltera– (1867-1944). Pintora, escultora, escritora, pacifista y artista gráfica alemana, primera mujer académica de la Academia prusiana de las

artes. Figura destacable del realismo crítico cuyos trabajos ilustraron el sufrimiento causado por la pobreza y la guerra.

Como artista gráfica fue a la escuela de las Mujeres artistas de Berlín y la Academia de artes de Múnich, en donde ya trabajó con imágenes de pobreza, paro y hambre. En 1891 se casó con el médico Karl Kollwitz, quien atendía a los más desfavorecidos en una clínica de Berlín, razón por la que su compromiso social aumentó. Su primer éxito artístico devino de sus representaciones de acontecimientos históricos de carácter revolucionario. En la Primera Guerra Mundial murió el pequeño de sus hijos (fue madre de dos), y a pesar de su dolor, aceptó el sacrificio por la defensa de los propios ideales. En 1916 acabó su primer autorretrato de una lista final de 84. En 1918, ante la pérdida de tantas vidas, cambió su opinión sobre la guerra y consideró que la muerte de su hijo, como la de tantos otros, era totalmente innecesaria, y aunque no fue miembro activo de ningún movimiento específico, optó por el pacifismo para la reivindicación social y política, realizó grabados y posters antibélicos, y firmó un manifiesto de izquierdas contra el partido nazi antes de que subiera al poder. En 1933 le obligaron a abandonar la Academia prusiana de las artes, y tiempo después le quitaron su puesto como profesora, le cerraron el estudio y en 1936 le prohibieron exponer sus obras. La Gestapo internó a su marido en un campo de concentración, y tras la muerte de su nieto y el bombardeo de su estudio, se definió abiertamente como pacifista. Murió cuatro meses antes del final de la guerra. Entre 1908 y 1943 escribió un diario que fue publicado en 1955.

Kopplin, David. Músico, compositor y escritor freelance norteamericano. En la actualidad trabaja como profesor de música en la Universidad de Pomona, California.

Kothny, Hilde –Angelini de casada– (1909-2002). Química austriaca, afiliada al partido comunista. Íntima amiga de Friedl desde 1936. Su testimonio y relación epistolar con la artista, con más de 100 cartas guardadas, enriquecieron notablemente la investigación de Elena Makarova sobre su.

Nacida en Austria, se trasladó a Praga con su familia cuando su padre fue contratado por la Universidad Técnica Alemana de esta ciudad. Estudió química en Viena hasta 1936, fecha en la que fue expulsada de la universidad por sus actividades comunistas. Continuó sus estudios en Praga, en donde conoció a Friedl en el círculo comunista de la librería “La rosa negra”. Al terminar su formación, se trasladó a trabajar a Frankfurt y a Hamburgo, pero viajaba constantemente a Checoslovaquia para visitar a Friedl. Estuvo con ella el día de su deportación a Theresienstadt el 17 de diciembre de 1942. En mayo de 1945, Hilde se instaló en Viena, en donde fue miembro activo del partido comunista, y especialmente en el movimiento por la paz. En ese contexto conoció en 1954 al parlamentario italiano Ludovico Angelini con el que se casó y por el que se fue a vivir a Italia en 1955. Allí participó principalmente en la Asociación de mujeres italianas (UDI, Unione Donne in Italia, asociación sin ánimo de lucro para la promoción política, social y cultural de las mujeres

italianas) y abogó, entre otras cuestiones, por la aprobación del divorcio. Falleció en Génova con 92 años.

Köveshazi, Elsa Kalmar von (1876-1956). Escultora, diseñadora y pintora húngara que estudió en Viena, Múnich y Dachau. Primero pintura y escultura después. Viajó a París en 1900, a Florencia en 1902, a Murnau en 1904 hasta 1905, y a Florencia nuevamente en 1907 hasta 1909. Pasó los años de 1910 a 1914 entre París, Viena Budapest y Salzburgo. Sus primeras obras fueron pequeñas esculturas y objetos de artesanía, pero el reconocimiento le llegó con la escultura de gran tamaño: retratos, bustos, desnudos y relieves. Con estas obras expuso en la Secesión desde 1899 a 1905 y con la VBKÖ, la asociación de artistas austriacas, desde 1910.

Kracauer, Siegfried (1889-1966). Arquitecto, ingeniero, crítico de literatura y cine alemán de origen judío, periodista y teórico del cine alemán. Fue muy crítico con el capitalismo y el totalitarismo soviético de Stalin (ver). Con el ascenso nazi se fue a París, y en 1941 emigró a Estados Unidos. Entre ese año y 1943 trabajó en el MoMA de Nueva York. Apoyado por Guggenheim y Rockefeller en 1947 llevó a cabo “De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán”,

Kramer, Edith (1916-2014). Pintora vinculada al realismo social, escultora, grabadora, creadora de mosaicos y arteterapeuta norteamericana de origen judeo-austriaco, reconocida mundialmente por ser la creadora de la orientación “el arte como terapia”, y considerada como una de las madres del arteterapia. Fue la fundadora del programa de postgrado en la Universidad de Nueva York.

Fue alumna de Friedl en Viena y Praga durante una década, entre los 12 y 22 años, con la que llegó a tener una relación profunda. Su segundo libro, “El arte como terapia infantil” (1985), se lo dedicó a su profesora con las sencillas palabras: “A Friedl”. Según Kramer, ella fue la persona que más le influyó en su construcción del universo artístico (anexo 15.1.)

Kramer, Josephine –Neumann de soltera, conocida como Pepa– (1897-1937). Madre de Edith Kramer (ver), y amiga de Friedl.

Desde los 16 años participó como activista del Movimiento cultural de la juventud de Viena. En él conoció al pedagogo y reformista psicoanalítico Siegfried Bernfeld (ver), quien se casaría con su hermana, Elisabeth (Neumann, ver). También conoció a Otto Fenichel (1897-1946). Ambos –Bernfeld y Fenichel fueron figuras centrales en el Movimiento de la juventud austríaco. En ese movimiento conoció al que sería su esposo y padre de Edith, Richard Kramer (ver), cuyos padres no admitían a Pepa. Richard y Pepa vivieron la mayor parte del tiempo separados, incluso de la niña, que pasó su primer año de vida con sus abuelos maternos, los cuales le apoyaron económicamente por años. Desde 1924 a 1929, Pepa vivió con su hermana Elisabeth Neumann en Berlín, que era actriz en la ciudad. En 1925 se mudó

con ellas Siegfried Bernfeld y se casó con Elizabeth. Desde entonces Siegfried fue para Edith un padre sustituto y fue quien aconsejó a Pepa enviar a su hija a la institución del pedagogo reformista Bernhard Uffrecht (1885-1959) en Letzlingen (cercana a Magdeburg), en donde Edith pasó tres años. En 1929 Edith regresó junto a su madre en Viena. Las familias Kramer y Neumann-Bernfeld pasaban regularmente sus vacaciones de verano en Grundlsee (Estiria), a donde iba igualmente Friedl. Pepa y la artista parece ser que se hicieron amigas allí. Unos años después se suicidó.

Kramer, Richard (1893-1976) Poeta y escritor austriaco de origen judío, padre de Edith Kramer (ver) y hermano mayor y único del poeta Theodor Kramer. Aunque sus padres habían sido educados en la religión judía, los dos hermanos eran asimilados laicos –su padre había sido el médico de la comunidad judía del Barrio del Vino de Viena–. Comunista en su juventud, conoció a su mujer y madre de Edith, Josephine Neumann (ver), en el Movimiento de la juventud. Vivió separado de ella la mayor parte de su matrimonio.

Kramer, Theodor (1897- 1958). Poeta austriaco de origen judío, tío de Edith Kramer (ver).

Krása, Hans (1899-1944). Compositor checo-alemán de origen judío, compositor de la ópera infantil “Brundibár”, interno en Theresienstadt desde el 10 de agosto de 1942. Trabajó en el departamento de Tiempo Libre.

Formado en violín, piano y composición en el conservatorio de Praga con Alexander von Zemlinsky (ver). En 1938 compuso la ópera Brundibár con libreto de Adolf Hoffmeister (ver) para un concurso del Ministerio de Educación. El ataque a Polonia por los nazis impidió su estreno, que se llevaría a cabo en el gueto de Terezín en 1941, en donde se representó 55 veces y que fue mostrada en la película de Geron (ver). Tras su deportación fue miembro del departamento de Música perteneciente al de Tiempo Libre de Theresienstadt (ver anexo 15. 18.). Allí se casó con Eliška Kleinová para evitar que la deportasen por ser soltera. El 16 de Octubre de 1944 fue deportado a Auschwitz-Birkenau y de inmediato gaseado por su edad.

Kraus, Karl (1874-1936). Escritor y periodista austriaco de origen judío –ensayista creador de aforismo, dramaturgo y poeta–. Fue el periodista satírico judío más leído en la Viena finisecular. En 1898 atacó al sionista Herzl (ver) en su libro “Una corona para Sión” al ser un judío asimilacionista. El 1 de abril de 1899 renunció a su judaísmo y fundó el periódico *Die Fackel*, La antorcha, el cual dirigió, publicó y escribió hasta su muerte. Desde el periódico lanzó ataques terribles al feminismo, la hipocresía, el psicoanálisis, la corrupción de los Habsburgo, al movimiento pangermánico y otras cuestiones de la época.

Krenek, Ernst (1900-1991). Compositor austriaco nacionalizado estadounidense en 1945. Experimentó con la atonalidad, el dodecafonismo y el jazz. En 1922 conoció a Anna Mahler (ver), y en 1924 se casó con ella, pero el matrimonio duró menos de un año. Mientras,

su suegra Alma Mahler (ver) le pidió que completara la sinfonía nº 10 que su marido Gustav (Mahler, ver) había dejado incompleta; él se negó.

Kubin, Alfred (1877-1959). Ilustrador expresionista austrohúngaro y ocasionalmente escritor. Participó en 1910 en la segunda exposición de la Nueva Asociación de Artistas, *Neue Kunstlervereinigung*. En 1911 participó en la exposición del grupo expresionista *Der Blaue Reiter*, el jinete azul, junto a sus amigos Paul Klee (ver) y Franz Marc (ver) y en la revista checa *Simplicus* –revista satírica contra el régimen nazi que se editó entre 1934 y 1939–.

Labor, Josef (1842-1924). Pianista checo, organista y compositor romántico ciego de origen judío por parte de padre, convertido al protestantismo. Su trabajo como profesor de personas influyentes en Viena fue muy valorado. A finales de los 90 enseñó composición a Alma Mahler (ver). Era hermano del filósofo Ludwig Wittgenstein (ver).

Landa, Evelina – conocida como Eva, Evelina Mer tras ser adoptada tras la guerra– (1930). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

Nacida en una familia asimilada de clase media alta, fue deportada a Terezín junto a sus padres y hermana, Lisa, quien se casó en el gueto y tuvo un hijo. En diciembre de 1943 fue deportada al campamento familiar de Auschwitz-Birkenau junto a los suyos. En marzo de 1944 su padre fue llevado a las cámaras de gas. En julio su madre (44 años) y ella (13) pasaron voluntariamente una selección con Mengele que solo era para mujeres de entre 16 y 40 años, para trabajar excavando trincheras. Las condiciones eran tan duras que su madre murió. Después de la liberación del campo de Gutau, en Polonia, en enero de 1945, fue ingresada por tener parte de sus miembros congelados, pero cerraron el hospital en el que estaba a mediados de abril, y se la trasladó más al este, a una población rusa. En el trayecto un médico judío del ejército rojo, Dr. Mer, se encariñó con ella y le propuso adoptarla. Ella aceptó tras varios meses y vacilar mucho en aceptar, lo cual aconteció cuando comprobó que se había quedado sola. Solo entonces decidió empezar una nueva “situación”, que no nueva vida, como especificó ella. Se licenció en germánicas, se casó con un judío y vivió bajo el régimen comunista antisemita sin contarle a nadie su historia personal. En casa tampoco se habló nunca de ello. A partir de los años 60 empezó a viajar a Praga, en donde inició el reencuentro con su pasado.

Lang, Edmund (1860-1918). Poeta y teósofo austriaco, segundo marido de la feminista Marie Lang (ver) y padre de cuatro de sus cinco hijos.

Lang, Marie –Wisgrill de soltera, Köchert en un primer matrimonio– (1858- 1934). Feminista y teósofa austriaca.

Se casó con Erich Köchert, miembro de una familia de joyeros, y tuvo un hijo, Tras divorciarse de él, se casó con el abogado Edmundo Lang (ver), con el que tuvo otros cuatro hijos. A finales de 1880 conoció a la feminista Rosa Mayreder (ver) y Auguste Fickert (ver)

en la “Asociación General de Mujeres Austriacas” de la que fue su dirigente. Con ellas dirigió la revista para las mujeres *Dokumente der Frauen*. Su casa fue centro de reunión de personajes ilustrados y liberales de la sociedad vienesa y artística; Rudolf Steiner pertenecía (ver) a ese grupo

Langhammer, Arthur (1855-1901). Pintor y dibujante alemán, formó junto con Adolf Hölzel (ver) y Ludwig Dill (ver) la escuela *Neu-Dachauern*, Nuevo Dachau.

Lanzmann, Claude (1925). Periodista, director, guionista y productor de cine francés de origen judío y ateo confeso. Su obra cumbre es la película “Shoah”, en la que empezó a trabajar en el verano de 1974 y le ocupó 11 años. Se estrenó en 1985 y es considerada desde entonces una obra fundamental desde el punto de vista histórico como cinematográfico.

En 1940, con la ocupación alemana, su padre se llevó a sus hijos la Auvernia, y en 1943, Lanzmann, con 18 años de edad, organizó acciones de resistencia junto a sus compañeros del instituto. Más tarde se unió a los maquis, razón por la cual, fue condecorado tras la guerra por su trabajo en la resistencia como Comendador de la Legión de Honor y Comendador de la Orden Nacional al Mérito. En 1949 se licenció en literatura y recibió una maestría en filosofía que le sirvieron para trabajar como lector en la Universidad Libre de Berlín y dirigir el Centro cultural francés, recién creado, en la misma ciudad. Tras ser invitado por Jean Paul Sartre en 1952 para colaborar en la revista *Les temps modernes*, Los tiempos modernos, en 1986 se hizo su director tras la muerte de su directora desde la desaparición de Sartre, Simone de Beauvoir. Lanzmann fue pareja de la escritora entre 1949 y 1952.

Leander, Zarah (1907-1981). Actriz, pianista y cantante sueca, fue la máxima estrella de la Alemania nazi. La actriz mejor pagada del cine alemán de entreguerras al reemplazar a Marlene Dietrich (ver) y Greta Garbo cuando emigraron a Estados Unidos. El Ministerio de propaganda aprovechó su popularidad para convertirla en el símbolo del cine alemán, pero en 1943, ante las dificultades económicas de la UFA –*Universum Film AG*, estudio cinematográfico alemán–, regresó a Suecia. Nunca más volvió a tener el mismo éxito.

Le Bon, Gustave (1841-1931). Psicólogo social, físico aficionado y sociólogo francés. Estudió y analizó sobre rasgos nacionales, la superioridad racial y la psicología de las masas.

Le Fauconnier, Henri (1881-1946). Pintor cubista francés.

Levetus, Amelia Sarah (1853-1938). Historiadora de arte austríaca.

Leopoldo V de Austria (1157-1194). Duque de Austria desde 1177 y duque de Estiria desde 1192, conocido como Leopoldo el virtuoso. Fue el hijo de Enrique II Jasomirgott y de su esposa bizantina Teodora Comnena, hija de Andrónico Comneno, el segundo hijo del emperador Juan II Comneno.

Lenin, Vadimir –nombre de nacimiento, Vladímir Ilich Uliánov– (1870–1924). Político revolucionario, teórico político y comunista ruso. Fue el líder de los bolcheviques del Partido Obrero Socialdemócrata de Rusia, y se convirtió en el principal dirigente de la Revolución de

Octubre de 1917. En 1922 fue nombrado presidente del Consejo de Comisarios del Pueblo, lo que le convirtió en el primer y máximo dirigente de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Levi, Primo (1919-1987). Escritor italiano de origen judío. Luchó en la resistencia italiana contra el fascismo y fue internado en el campo de Monowice, perteneciente a Auschwitz, durante diez meses. Resultado de aquella experiencia escribió varios libros fundamentales para el Holocausto en donde ofreció su testimonio de lo vivido.

Levin-Varnhagen, Rahel –Levin de nacimiento Robert con el cambio de apellido que su familia realizó en 1790 y Friedericke Antonie tras su bautizo en 1814– (1771-1833) Escritora alemana de origen judío que albergó en Berlín, desde finales del XVIII a principios del XIX, uno de los salones más importantes de Europa. Personificó las posiciones de la ilustración europea, y demandó la emancipación de los judíos y de las mujeres. Hanna Arendt escribió una biografía sobre ella en 1958, “La vida de una mujer judía”, a quien consideraba “paria” y su mejor amiga, a pesar de haber muerto cien años antes.

Liebermann, Max (1847-1935). Pintor y grabador alemán de origen judío. Destacó en el impresionismo, pero fue un referente de la vanguardia por sus creaciones.

Liebkecht, Karl (1871-1919). Político socialista alemán de origen judío, cofundador con Rosa Luxemburgo (ver) del Partido Comunista alemán y la Liga Espartaquista que se levantó en 1919 contra el gobierno socialdemócrata. Murió en ese levantamiento.

Lichtblau-Leskly, Erich (1911-2004). Dibujante checo, interno en Terezín junto a su esposa en noviembre de 1942.

Entre 1942-1945 realizó numerosos dibujos, auténtica crónica satírica de la vida en el gueto. Fue transportado en 1944. Sobrevivió.

Lipovets, Alfred. Alumno de Itten en Viena de origen judío. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

Loos, Adolf (1870-1933). Arquitecto austriaco, pionero de la arquitectura moderna y del racionalismo arquitectónico. Su estancia en Estados Unidos entre 1893 y 1896 cambió sus gustos estéticos y la visión del hombre moderno, revolucionando la arquitectura de Viena cuando, tras instalarse en la ciudad, realizó en 1899 el *Café Museum* de la *Karlsplatz*. Su libro de 1908 «Ornamento y delito» fue una declaración estética en contra del adorno y el ornato. Sus construcciones más conocidas fueron “La casa” en Michaelerplatz (Looshaus) y la Sastrería Knize, entre 1909 y 1913, y en 1910 la casa Steiner, verdadero icono de la arquitectura moderna. Tras varios matrimonios fracasados y un cáncer que le afectó durante años, murió arruinado, sin descendencia –padeció sífilis– y cuestionado por un escándalo de pedofilia (Scimemi, [s.f.]).

Lowenfeld, Viktor (1903-1960). Artista, profesor y psicólogo austriaco de origen judío, en 1947 escribió el libro más influyente en la educación artística de la segunda mitad del siglo

XX, “Desarrollo de la capacidad creadora”, en el que describió las características y etapas de las creaciones artísticas infantiles.

Estudió arte y psicología, y se doctoró en educación. Fue primero profesor de primaria y secundaria de dibujo, y, posteriormente, director del Instituto para ciegos de Viena, lo que le llevó, animado por una visita de Freud, a investigar sobre los usos terapéuticos de las actividades creativas. Con la anexión en 1938, su familia huyó primero a Inglaterra y de allí a los Estados Unidos. En Nueva York entró en contacto con la comunidad educativa artística de la ciudad de la mano del director del MoMa, Victor D’Amico. Tras ser profesor de psicología durante la guerra en Virginia, en 1945 fue nombrado presidente de educación artística en la Universidad Estatal de Pennsylvania, puesto que ocupó hasta su muerte, 15 años después.

Lueger, Karl (1844-1910). Político austriaco, fundador del partido Social Cristiano, y alcalde antisemita de Viena desde 1897 hasta su muerte en 1910. Transformó la derecha católica austriaca en una nueva izquierda: el socialismo cristiano. Su llegada a la alcaldía de Viena no fue tarea fácil; fue elegido alcalde de la ciudad en 1895, sin embargo, hubo de esperar dos años para que el emperador Francisco José I (ver), presionado por los liberales, conservadores en el gobierno de coalición y el alto clero, le ratificara en su cargo hasta 1897.

Luksch, Richard (1872-1936). Escultor y ceramista austriaco. Primer marido de la pintora rusa Elena Luksch-Makowsky (ver).

Luksch-Makowsky, Elena (1878-1967). Pintora rusa, también trabajó como escultora. Perteneció a la secesión vienesa (ver anexo 15.30.).

Luxemburgo, Rosa –en alemán Róža Luksemburg– (1871-1919). Teórica marxista alemana de origen judío.

Tras militar activamente en el Partido Socialdemócrata de Alemania, se opuso radicalmente a la participación de los miembros de ese partido en la Primera Guerra Mundial, por lo que creó, al acabar la guerra junto a Karl Liebknecht (ver), la Liga Espartaquista, un grupo marxista que derivaría en el Partido Comunista de Alemania. Participó en la revolución espartaquista de 1919, aun cuando ella no la deseaba. Tras ser dicha revolución sofocada, Luxemburgo fue arrestada y asesinada junto a otros cientos de personas, entre ellas el propio Liebknecht.

Mach, Ernst (1838-1916). Filósofo y físico austriaco, realizó importantes descubrimientos en los campos de la óptica, acústica y termodinámica. Estudió especialmente la física de fluidos a velocidades supersónicas. Sus teorías sirvieron a Einstein (ver) a desarrollar su teoría de la relatividad.

Macke, August (1887-1914). Pintor expresionista alemán, uno de los miembros del grupo *Der Blaue Reiter*, El jinete azul. Murió en el frente, en la Primera Guerra Mundial.

Mahler, Anna Justine –llamada Gucki– (1904-1988). Escultora austriaca, segunda hija del matrimonio de Gustav Mahler (ver) con Alma (ver).

En 1907 superó la escarlatina y difteria que acabó con su hermana María, dos años mayor que ella. Perdió a su padre con seis años, y con 16 se casó con el director de orquesta Rupert Koller para salir de la casa materna y de los líos amorosos de su madre. La relación duró unos meses y fue la primera boda de un total de cuatro. En 1924 fue la segunda, con el compositor Ernst Krenek (ver), al que abandonó en unos meses por Paul Zsolnay, el editor de su padrastro Franz Werfel (ver). Zsolnay fue el padre de su primera hija, Alma (1930-2010), una pianista que se crió con su padre dado que abandonó a su marido y tuvo una historia de amor con Kurt von Schuschnigg, ministro de Austria –desde 1934 canciller/dictador del país–. En 1925 Anna fue alumna en Roma del pintor Giorgio de Chirico. Tras pasar un invierno estudiando pintura en París, se trasladó a Viena donde se formó como escultora, el reconocimiento a su carrera llegó en 1937, cuando ganó el Gran Premio de la Exposición Internacional de París con una escultura. A causa de su ascendencia judía, en 1939 huyó a Londres y en 1942 se casó con el director Anatole Fistoulari, con quien tuvo a su segunda hija Marina (1943). En 1964, tras recibir la herencia de su madre, se instaló en Spoleto, Italia. En 1970, contrajo su último matrimonio con el secretario privado de Werfel. Murió en Londres, en 1988 en una visita a su hija Marina.

Mahler, Gustav (1860-1911). Compositor austriaco y director de orquesta austriaco, considerado el más importante compositor del postromanticismo (ver su biografía en anexo 15.33.).

Mahler, María (1902-1907). Primera hija del matrimonio de Gustav Mahler (ver) con Alma (Mahler, ver), muerta a los cinco años por difteria. Este acontecimiento supuso una terrible experiencia para Alma y el alejamiento entre el matrimonio. Cuando Mahler murió en 1911, fue enterrado en la misma tumba que su hija querida, en el cementerio de Grinzing, Austria.

Mahler-Gropius-Werfel, Alma –Schindler de soltera– (1879-1964). Hija de artista, mujer de artistas, amante de personajes notables del siglo XX, destacó por su belleza e inteligencia en la Viena finisecular (ver anexo 15. 33.).

Makart, Hans (1840-1884). Pintor historicista y academicista austriaco. Celebridad entre la aristocracia vienesa de los años 70 y 80, influyó notablemente en una generación de artistas, entre los que estaba Gustav Klimt (ver).

Makovcová, Noemi –Blanová de soltera– (1929). Alumna checa de Friedl en Terezín. Sobreviviente.

Mahler, Willy –nombre completo Willy Otto– (1909-1945). Periodista checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 12 de junio de 1942. Trabajó en la administración judía.

Periodista y secretario del club de fútbol AFK Německý Brod de Bohemia y Moravia. Pariente lejano del compositor Gustav Mahler (ver). Escribió un diario controvertido (con

entradas regulares a partir del 1 de marzo de 1943) por su posición privilegiada entre los prisioneros del gueto; trabajó en la administración judía del campo, y se le llamaba *Grupouš*, anciano del grupo, o jefe del grupo de prisioneros, por ser el jefe de los prisioneros del Bloque B en el cuartel de Hannover, en donde residían hombres sanos y algunas mujeres. Tuvo su propia habitación y escribió que nunca pasó hambre. Además de reflejar en los diarios los acontecimientos culturales y del Consejo de ancianos, también mostró su personalidad egótica y, sobre todo, sus andanzas eróticas en Terezín –con numerosas amantes, a las que colocaba en una situación privilegiada–. Su última entrada del diario data del 28 de septiembre de 1944. Fue deportado a Auschwitz el día siguiente. Seleccionado en el campo para realizar trabajos forzosos, murió en Dachau el 19 de enero de 1945. Su madre, Julie Mahlerová, fue liberada en el gueto y se llevó consigo el diario de su hijo. Su padre murió en el campo el 5 de abril de 1945.

Manes, Philipp (1875-1944). Comerciante alemán de origen judío, condecorado en la Primera Guerra Mundial, miembro de la cámara de escritores alemanes (expulsado de ella por las leyes racistas de 1935) fue deportado a Theresienstadt, ya anciano, el 23 de julio de 1942, junto a su mujer Gertrud.

En el gueto organizó el departamento de Orientación, que más tarde derivaría en el “servicio auxiliar de la guardia de gueto”. Creó el “grupo Manes” de conferenciantes, que produjo más de 500 conferencias y lecturas como parte de las actividades del departamento de Tiempo Libre (ver anexo 15. 21.). Escribió un diario de 1 000 páginas, que describe en detalle los personajes y la vida cotidiana de Terezín. Fue deportado a Auschwitz en el 28 de octubre de 1944. Murió.

Mann, Heinrich (1871-1950). Escritor alemán, hermano del también escritor Thomas Mann (ver).

El Tercer Reich le señaló como figura *non grata* por su actividad pacifista y novelas críticas con el militarismo, razón por la que hubo de exiliarse en 1933. A partir de ahí su obra fue decayendo.

Mann, Thomas (1875-1955). Escritor de origen alemán, nacionalizado norteamericano, premio Nobel de literatura en 1929.

Hermano de Henri, sus obras representan un profundo análisis crítico de la Europa de la primera mitad del siglo XX. Con la ascensión nazi en 1933, decidió exiliarse a Suiza primero y a Estados Unidos después.

Marc, Franz (1880-1916). Pintor expresionista alemán. En 1910 trabó amistad con los pintores August Macke (ver) y Wassily Kandinsky (ver) con quienes, entre otros, fundó *Der Blaue Reiter*, El jinete azul. Murió en el frente en la Primera Guerra Mundial.

Marcks, Gerthard (1889-1981). Pintor y escultor alemán adscrito al expresionismo, maestro de la forma del taller de cerámica en Weimar y brevemente en Dessau de 1919 a 1924.

Desde 1925 fue profesor en la escuela de artes aplicadas de Burg Giebichenstein, hasta 1933, el año en que los nazis incluyeron sus obras en la lista de “arte degenerado”. En 1943 su estudio fue bombardeado y perdió toda su obra. Volvió a ser profesor de escultura en Hamburgo tras la guerra.

Marcuse, Ludwig (1874-1971). Filósofo y escritor alemán de origen judío.

María Teresa I de Austria (1717-1780). Primera y única mujer que gobernó sobre el territorio de los Habsburgo y la última regente de la casa de Habsburgo, pues su matrimonio con Francisco I, provocó que la dinastía fuera desde entonces casa de Habsburgo-Lorena.

Tuvo 16 hijos, dos de los cuales, José II (ver) y Leopoldo II cogobernaron con su madre. Considerada una déspota ilustrada, fue responsable de las grandes reformas financieras y educativas de su reino, promovió el comercio, desarrolló la agricultura y reorganizó el ejército austriaco, pero no permitió la tolerancia religiosa, manifestándose abiertamente como antisemita. El nombre de Theresienstadt –sitio de Teresa– fue puesto a la ciudadela checa en su honor.

Marvan, Milan –nacido Eisler–. Contaba con 10 años en Terezín cuando fue alumno de Friedl. Sobrevivió y guardó todos los trabajos que hizo con ella.

Maslow, Abraham (1908-1970). Psicólogo estadounidense, fundador y uno de los máximos exponentes de la psicología humanista –la cual postula que los humanos poseemos una tendencia natural hacia la salud mental la cual supone una búsqueda de autorrealización y autoactualización–. Su aportación más popular es “la pirámide de las necesidades” –modelo de jerarquía de las necesidades humanas–.

Masaryk, Tomáš –Tomáš Garrigue Masaryk, tras su boda en 1878 con la estadounidense Charlotte Garrigue, en homenaje a ella– (1850-1937). Filósofo y profesor universitario checo, hijo de madre checa y padre eslovaco. Fundador de la república de Checoslovaquia.

Doctor en filosofía fue elegido presidente el 14 de noviembre de 1918. Regresó de su exilio el 21 de diciembre. Fue reelegido en tres ocasiones, 1920, 1927 y 1934. Renunció a su cargo por motivos de salud el 14 de diciembre de 1935, dos años antes de su muerte.

Matisse, Henri (1869-1954). Pintor, dibujante, grabador y escultor francés, es considerado uno de los grandes artistas del siglo XX. Figura central del arte moderno.

Fauvista al inicio de su carrera, en los años 20 ya había creado su propio estilo de colores y líneas expresivas. Trabajó durante más de medio siglo, y cuando su salud no le permitió pintar, desarrolló la técnica de los papeles cortados para seguir generando obras.

Mayreder, Karl (1856-1935). Arquitecto austriaco, esposo de la feminista Rosa Mayreder (ver) desde 1881.

Desde 1997 hasta su desaparición por el euro, el reverso del billete de 500 chelines austríacos mostró a Rosa y Karl Mayreder junto a una imagen del grupo de las mujeres que participaron en Viena en la Convención Federal de Asociaciones de Mujeres Austríacas de 1911.

Mayreder, Rosa –Obermayer de soltera– (1858-1938). Importante feminista austriaca y activista por la paz, fue también una librepensadora, escritora, pintora y músico (ver anexo 15.32.).

Meissner, Alfred (1871-1950). Político checoslovaco socialdemócrata de origen judío, internado en Theresienstadt desde el 30 de enero de 1942.

Fue ministro de justicia del gobierno de Tomáš Masaryk en 1920 y de 1924 a 1934. Coordinador de la Asamblea Nacional de Checoslovaquia entre 1918 y 1939, y ministro de Asuntos Sociales de 1934 a 1935. En el gueto fue un prominente y dirigió su fábrica de mica para el armamento alemán. Fue liberado en Terezín. Murió en Praga. Estuvo casado y tuvo tres hijos.

Mendelssohn, Moses (1729-1786). Filósofo alemán, defensor de los derechos civiles judíos y de su integración social. Reinterpretó la religión hebrea en el marco de la filosofía de las Luces e impulsó la Haskalá, la ilustración judía que se produjo desde finales del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX:

Mengele, Josef (1911-1979). Médico, antropólogo y oficial alemán de las SS en Auschwitz. Seleccionaba a las víctimas a su llegada al campo para que fueran ejecutadas, para el trabajo forzoso o para sus experimentos científicos. Al finalizar la guerra huyó a Brasil, en donde murió mientras se bañaba en la playa. Sus restos fueron

Meyer, Adolf (1881-1929). Arquitecto alemán, profesor de la Bauhaus de Weimar y Dessau de 1919 a 1925. Con Walter Gropius diseñó y construyó la Fábrica Fagus (1910-1911) y el Teatro Municipal de Jena (1922-1923).

Meyer, Hannes (1889-1954). Arquitecto y urbanista checo. Segundo director de la Bauhaus de 1928 a 1930 tras Walter Gropius (ver) y antes de Ludwig Mies van der Rohe (ver).

Meyer, Léon (1868-1948). Comerciante de café francés de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 12 de julio de 1944. Sobreviviente. Prominente.

Entre 1924 y 1937 ocupó varios ministerios franceses. En 1937 fue vicepresidente de la comisión de las Relaciones exteriores de la Cámara de los diputados. Desde 1919 a 1941 fue alcalde de La Havre. Llegó al gueto junto a su familia, deportada de Bergen-Belsen, en donde se le trató y actuó como prominente. Fue liberado en el gueto. Murió en París.

Mies van der Rohe, Ludwig (1886-1969). Arquitecto y diseñador industrial alemán, tercer y último director de la Bauhaus entre 1930 y 1933, año de su clausura.

Miklas, Wilhem (1872-1956). Político austriaco del Partido Socialcristiano. Presidente de Austria entre 1928 y 1938.

Mikulová, Marta –Fröhlich de soltera–. Ver Marta Fröhlich.

Millet, Jean-François (1814-1875). Pintor francés de la escuela de Barbizón. Conocido por sus escenas de campesinos que muestran la vida pura y simple del hombre del campo.

Modersohn-Becker, Paula (1876-1907). Pintora alemana post-impresionista. Preconizó la vida campesina en sus obras creadas en una colonia de artistas cerca de Bremen, en donde se casó con el pintor paisajista Otto Modersohn. Creó numerosas obras en tan solo 14 años de carrera artística.

Moerike, Eduard (1804-1875). Poeta romántico alemán de la llamada escuela de Suabia en el sur de Alemania, y pastor luterano. A muchos de sus poemas se le han puesto música por su lenguaje sencillo y natural.

Moholy, Lucía –Schulz de soltera– (1894-1989). Fotógrafa, filóloga de inglés y alemán, germana de origen judío, fue fotógrafa independiente en la Bauhaus de Weimar de 1923 a 1925, y de 1925 a 1928 en Dessau.

Tras licenciarse en filología inglesa y alemana en 1912, y estudiar historia del arte y filosofía en Praga, de 1915 a 1920 trabajó como redactora y editora para varias editoriales. En 1921 se casó con el artista László Moholy-Nagy (ver), con el que trabajó entre 1922 y 1923 en el campo de la fotografía experimental. En 1923 su marido fue nombrado profesor de la Bauhaus de Weimar y fue contratada como fotógrafa independiente hasta 1925, año en que se fue a estudiar fotografía a la Academia de las Artes Visuales de Leipzig (1925-1926). En 1925, con el traslado de la escuela a Dessau se le renovó el contrato hasta 1928. Documentó el nuevo edificio, la casa de los maestros, trabajos de los talleres, y retratos de profesores y amigos de la escuela en aquella ciudad. Al dejar Dessau se separó de su marido, y fue contratada como profesora de fotografía en la escuela de Berlín de Johannes Itten. En 1933, tras el ascenso nazi, emigró a través de Praga a Viena, y de allí a París y Londres, en donde trabajó como fotógrafa y realizó por oriente medio documentales para la UNESCO. Una vez instalada en 1959 en Suiza, se dedicó al mundo editorial y la enseñanza artística.

Moilliet, Louis (1880- 1962). Pintor expresionista y diseñador de vidrieras suizo. Fue amigo de toda la vida de Paul Klee (ver) y August Macke (ver), con los que pintó y viajó a Túnez en 1914, e introdujo a Klee en el grupo expresionista *Der Blaue Reiter*, El jinete azul, a principios de 1911.

Moll, Karl –Karl en alemán– (1861-1945). Pintor modernista austriaco, uno de los fundadores de la Secesión vienesa.

Alumno de Emil Jakob Schindler (ver), inició una relación con su esposa Anna Sophie Bergen (ver). Tras la muerte de su maestro, Moll se casó con su viuda y se convirtió en el padrastro de Alma Mahler (ver) y su medio hermana Grete. Alcanzó la fama en 1897, como miembro fundador de la Secesión. Moll fue simpatizante del nazismo y se suicidó al final de la Segunda Guerra Mundial.

Moller, Anny. Esposa de Hans Moller (ver). (Ver Anny Wottitz).

Moller, Hans (1896-1962). Amigo de Friedl, que asistió a los seminarios de composición de Arnold Schönberg en Viena en el curso 1918-1919, marido de su amiga Anny Wottitz (ver) desde 1925. Tuvieron una hija, Judith (Adler, ver). La familia emigró a Inglaterra en 1934, y se instaló definitivamente en Palestina en 1938. En ese mismo año, Hans abrió una empresa textil. Hans y Anny pudieron conseguir un visado para Friedl que ella denegó. De haberlo utilizado, le hubiera permitido escapar de la Europa nacionalsocialista.

Montessori, María (1870-1952). Educadora, pedagoga, científica, médica, psiquiatra, bióloga, psicóloga, feminista, humanista y devota católica italiana. Fue la primera mujer que se graduó en Italia como médico, en 1896, pero ha pasado a la historia por su metodología educativa, la cual renovó la pedagogía de principios del siglo XX.

María expuso en diversos congresos de finales del siglo XIX tanto la necesidad de atender a las mujeres y niños para el desarrollo de la sociedad, como las repercusiones que sobre la sociedad tienen las condiciones de vida de sus miembros. En 1898 llamó la atención de los asistentes de un congreso de Turín, de la relación entre el abandono a los niños y la delincuencia, y mostró su interés por la importancia de atender educativamente a niños con discapacidades mentales. Después de comprobar entre 1898 y 1900 que los niños con dichas discapacidades podían desarrollar sus potencialidades y entender que si se mejoraban sus condiciones de vida la sociedad entera mejoraría, optó por dedicarse de por vida a la educación infantil con el fin de cultivar la inteligencia y personalidad de los niños. En 1907 fundó en Roma la primera escuela Montessori.

Moro, Tomás –Thoma More en inglés– (1478-1535). Político, teólogo, pensador, humanista, poeta, traductor, profesor de leyes, juez de negocios civiles, abogado, y escritor inglés, fue Lord Canciller del rey Enrique VIII. Considerado un santo por la iglesia católica romana y mártir por la anglicana lo considera. Su obra más popular es “Utopía”, publicado en 1516.

Morris, William (1834-1936). Artesano, diseñador, impresor, poeta, escritor, pintor, y activista político británico, fundador del movimiento *Arts & Crafts*, que renegaba de las formas de producción industriales recién establecidas, recuperando las artes y oficios medievales.

Moser, Koloman –Kolo– (1868-1918). Artista multifacético austriaco de gran influencia en el arte gráfico del siglo XX, miembro fundador de los *Wiener Werkstätte*,

Talleres vieneses –comunidad artística similar al movimiento británico de William Morris (ver) y Mackintosh *Arts & Crafts*, creada en 1903–, junto a Josef Hoffman (ver), y Fritz Waerndorfer (ver). Destacado miembro de la Secesión vienesa.

Motesiczky, Maie-Louise von (1906-1996). Pintora austriaca, hija de una familia aristocrática de origen judío –sus padres donaron numerosas obras de arte al *Kunsthistorisches Museum*–. Hugo von Hofmannsthal (ver) había leído en el salón del palacio de sus padres, frente a la ópera, sus primeros poemas.

A los 13 años, al finalizar la etapa escolar, empezó sus estudios artísticos por toda Europa. Max Beckmann (ver) fue su profesor y su amistad duró para siempre. Otro pintor al que conoció y le influyó notablemente fue Oskar Kokoschka.(ver). Con la anexión nazi hubo de huir con su familia a Londres. Allí llevó a cabo su primera exposición individual, en 1944. En esta época mantuvo una relación sentimental con el escritor Elias Canetti, con quien mantendría durante años una gran amistad. El historiador del arte Sir Ernst Gombrich fue también parte de su grupo de amigos en la capital británica. En 1985 fue consagrado su arte con una gran retrospectiva en el Instituto Goethe de Londres.

Mozart, Wolfgang Amadeus (1756-1791). Compositor y pianista austriaco. El maestro del Clasicismo, uno de los músicos más importantes de la historia de la música.

Muche, Georg (1895-1987). Pintor, arquitecto, grabador, escritor alemán y profesor en la Bauhaus de Weimar y Dessau de 1919 a 1927.

Tras conocer en 1915 la pintura de Kandinsky (ver), en Berlín, mientras estudiaba pintura, se inclinó por la abstracción en sus creaciones, motivo por el que se convirtió en uno de los primeros artistas abstractos. Allí entró a formar parte del grupo de la galería Sturm, en donde expuso entre 1916 y 1919 en solitario o con Max Ernst, Paul Klee (ver) y Alexander Archipenko. En 1918, después del servicio militar de un año, participó en una exposición en la galería Dada en Zúrich. En 1919 Gropius le invitó a enseñar en la Bauhaus de Weimar, en donde, con solo tres años más que Friedl, se convirtió en el maestro más joven. De 1919 a 1921 trabajó en el taller de tejido Itten (ver) como maestro de la forma, y desde 1921 a 1925 ya lo dirigió él. De 1921 a 1922, también fue el director del curso preliminar. En 1922, se casó con la alumna de la Bauhaus Elsa –El– Franke. En la primavera de 1923, se alternaba con Itten en la dirección del curso preliminar. La relación con el artista le llevó a compartir su culto Mazdaznan. En Dessau fue el director del taller de tejido entre 1925 y 1927 mientras se dedicaba al diseño de viviendas. Abandonó la escuela en 1927 por los problemas internos y hasta 1930 fue profesor en la escuela de Itten de Berlín. El ascenso del nacionalsocialismo truncó su carrera como profesor en la Academia de Breslau, y su arte fue catalogado como degenerado por el Tercer Reich. No obstante pudo mantenerse como profesor en la escuela textil de Krefeld hasta 1958, y recibir encargos privados de arquitectura y pintura.

Munch, Edvard (1863-1944). Pintor y grabador expresionista noruego. Sus imágenes influyeron notablemente en el expresionismo alemán de principios del siglo XX.

Münter, Gabriele (1877-1962). Pintora expresionista alemana y fotógrafa. Protegió las pinturas del grupo expresionista *Der Blaue Reiter*, El jinete azul, durante la Segunda Guerra Mundial, tras ser catalogadas de arte degenerado por el Tercer Reich.

De familia adinerada, pudo estudiar pintura con profesores privados, y en 1897 asistir a una escuela de arte para mujeres en Düsseldorf, tras la cual vivió en Norteamérica durante dos años. A su regreso en 1901 se estableció en Múnich, en una Asociación femenina para mujeres al estar prohibida su entrada –la de ellas– en la Academia de Bellas Artes, pero la abandonó al poco tiempo para asistir a la escuela progresiva en la que Wassily Kandinsky (ver) daba clases. En 1903 el pintor se comprometió en matrimonio con Gabriele aunque estaba todavía casado y vivieron abiertamente como amantes hasta que el pintor se separó en 1911. Estuvieron juntos hasta 1917. En ese periodo conoció a los artistas más reconocidos de la vanguardia plástica y musical –especialmente en su casa del lago Murnau–. Münter se convirtió en uno de los miembros fundadores de la Nueva unión de artistas de Múnich, entre los que se encontraba el grupo expresionista *Der Blaue Reiter*, El jinete azul. Durante la Primera Guerra Mundial Kandinsky, como ruso, tuvo que abandonar Alemania por lo que ella se fue a Escandinavia. Su último encuentro se produjo en Estocolmo en 1916. Ella se enteró años después que él se había vuelto a casar. Desde 1920 vivió entre Colonia, Múnich y Murnau, pero una fuerte depresión le había alejado hacía mucho de la pintura. A su enfermedad se unió la prohibición de los nazis a partir de 1933 de que pudiera pintar. Durante la Segunda Guerra Mundial escondió más de 80 obras de Kandinsky y los miembros del grupo *Der Blaue Reiter*, El jinete azul. En 1957 donó esas pinturas a la ciudad de Múnich.

Münz, Ludwig (1889-1957). Reconocido historiador de arte austriaco– sobre todo por su trabajo en Rembrandt– de origen judío.

Escribió un libro sobre sus experiencias como profesor en el Instituto para ciegos de Viena, en el que relataba el proceso escultórico de los niños invidentes. Se editó en 1934, bajo el título *Plastische Arbeiten Blinder*, Obra plástica de los ciegos, y contó con la colaboración de artista y psicólogo Viktor Lowenfeld (ver), que era su director. Entre 1923-1924 encargó, junto a Karl Kraus (ver), a Dicker-Brandeis y Singer la escenografía de una pieza suya para la compañía de Teatro “Die Truppe”, fundada y dirigida por Bertold Viertel (ver). También encargó a la artista el diseño de varios libros, uno de ellos fue “Retrato de un grupo holandés” de Alois Riegl (ver), en 1932, cuya introducción y epílogo realizó él, Münz.

Murmelstein, Benjamin (1905-1989). Doctor en filosofía, licenciado en lenguas semíticas y rabino austriaco, último presidente de Theresienstadt desde el 27 de Septiembre de 1944 al 5 de Mayo de 1945, tras el asesinato del que fue el segundo presidente del Consejo del gueto, Paul Eppstein (ver), e interno en Terezín desde el 29 de enero de 1943.

En 1947 fue detenido como colaboracionista y absuelto. Ante la desconfianza que generó, hubo de retirarse a Roma en donde fue aceptado como historiador del Vaticano (ver anexo 15. 15. Fase 1.).

Mussolini, Benito Amilcare Andrea (1883-1945). Periodista, militar, político y dictador fascista italiano conocido como el Duce. Primer ministro de Italia con poderes dictatoriales entre 1922 y 1943. Tras ser encarcelado y conseguir huir con la ayuda de la Alemania Nazi, asumió el cargo de presidente de la República Social Italiana desde septiembre de 1943 hasta su derrocamiento en 1945. Murió ejecutado y su cuerpo fue descuartizado en Milán por la población.

Muthesius, Hermann –Adam Gottlieb Hermann Muthesius– (1861-1927). Arquitecto, escritor y diplomático alemán, racionalista que criticó con vehemencia el estilo modernista. Sus ideas contribuyeron a la creación del movimiento alemán –equivalente al británico Arts& Crafts–, *Deutscher Werkbund*, –asociación alemana de arquitectos, artistas e industriales fundada en 1907, precursora de la Bauhaus– junto con Peter Behrens (ver).

Musil, Robert (1880-1942). Escritor austriaco famoso por su libro “El hombre sin atributos” escrita entre 1930 y 1943, en donde creó un antihéroe con el fondo de la sociedad austriaca –en crisis– anterior a 1914, una de las obras narrativas más ambiciosas del siglo XX.

Mussorgsky, Modest Petrovich (1839-1881). Compositor ruso, innovador de la música rusa en tiempo del romanticismo.

Myrbach, Felicien von (1853-1940). Pintor austríaco, diseñador gráfico e ilustrador, miembro fundador de la Secesión de Viena, director de la Escuela de Artes Aplicadas de Viena y miembro destacable de los *Wiener Werkstätte*, Talleres vieneses –comunidad artística similar al movimiento británico de William Morris (ver) y Mackintosh *Arts & Crafts*–, junto a Josef Hoffman (ver), Koloman Moser (ver) y Fritz Waerndorfer (ver).

Nath, Vera (1930). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

Cuatro años menor que su hermana Hanna, su padre se dedicaba a la industria del tejido y alfombras. Como nació en la región de Silesia, su lengua era el alemán, pero tuvo que aprender checo al ser trasladada a la escuela checa por el auge del nazismo. A excepción de este cambio, su vida no varió hasta la anexión austriaca de 1938 (ella recuerda el día porque volvían de vacaciones de Yugoslavia con una tortuga y su padre dijo que tenían que abandonar su casa, y dejar el animal allí). Se fueron mudando de ciudad en ciudad –con un checo distinto– y tuvo que ir, como todos los niños de aquel tiempo, a una escuela judía. La invasión checa les pilló en Praga, y la familia perdió toda la fortuna que tenían. Pidieron una visa para emigrar a Chile, pero para cuando les llegó, las fronteras habían sido cerradas (curiosamente, el barco en el que debían haber viajado, el Goral, chocó contra una mina y murieron todos los que en él iban). Permanecieron juntos en Praga hasta que en julio de 1943

fueron enviados a Theresienstadt, en uno de los últimos trenes que partieron hacia el gueto. Allí, la persona más memorable para ella de todos los cuidadores fue Freddy Hirsch (ver). Fue liberada en Theresienstadt en mayo de 1945. Toda su familia de origen sobrevivió, no así sus parientes. El 28 de octubre de 1948 se fue a Israel, en donde se la unieron sus padres meses después. Se casó y tuvo dos hijos.

Neumann, Elisabeth –Viertel de casada– (1900-1994). Actriz austriaca de origen judío, tía de Edith Kramer (ver).

En 1921 empezó su carrera de actriz en teatros de Múnich. De 1923 a 1933 trabajó en Berlín, casada con su primer marido, el reconocido psicoanalista marxista Siegfried Bernfeld (ver), el primer analista de Friedl. En 1938, tras la anexión austriaca, emigró a Estados Unidos, y apareció en numerosas películas (en Europa ya había participado en cinco producciones cinematográficas). Desde 1940 vivió con el director de teatro Berthold Viertel (ver), con quien se casó en 1949, año en que regresó a Europa para continuar con su carrera en Austria y Alemania. En 1972, participó en la oscarizada película musical “Cabaret”, en donde interpretó el papel de la Señorita Schneider, la masajista que vivía en la misma pensión que la protagonista, Sally Bowles (Liza Minnelli). Su último trabajo fue en una serie televisiva de 1988. Está enterrada en Viena junto a su marido. Su casa de Grudlsee pasó en herencia a Edith Kramer, lugar en el que la artista y terapeuta falleció en 2014.

Neumann, Vally. Alumna de Itten en Viena. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

Una mujer, Vally Neumann, que era su compañera [de Max Peiffer Watenphul] en el curso preliminar de Johannes Itten en la Bauhaus, se sentó en la terraza en medio de muchos botes de pintura e hicieron batik. Todavía puedo ver su pelo corto y cola de caballo, que eran inusuales en aquel momento (Watenphul Pasqualucci, 1991).

Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1844-1900). Filósofo, poeta, músico y filólogo alemán, es uno de los pensadores contemporáneos más influyentes del siglo XIX. Su trabajo crítico sobre la cultura, la religión y la filosofía occidental basado en actitudes morales hacia la vida, afectó profundamente a todas las generaciones posteriores de intelectuales y académicos. Entre sus cualidades podrían destacarse su cosmovisión que reorganizó el pensamiento del siglo XX. Fue una figura influyente en los filósofos existencialistas, fenomenológicos, post-estructuralistas y postmodernos.

Nolde, Emil – nombre real Emil Hansen– (1867-1956). Pintor expresionista alemán. Alumno de Adolf Hölzel (ver) en su escuela de Dachau.

Off, Carl (1895-1982). Compositor alemán, perteneciente a la corriente del neoclasicismo musical. Desarrolló un sistema de enseñanza musical para niños. Su obra más popular es la cantata escénica “Carmina Burana”, compuesta entre 1935 y 1936.

Okunevskaya, Olga – u Okuniewska, Ola Wolpe de casada) (1902-1982). Pintora austrohúngara de origen judío, alumna de Johannes Itten en Viena y en la Bauhaus recién fundada en Weimar, a donde le siguió junto a Friedl y Singer en el grupo de “los 16 judíos” mencionados por el artista. En 1927 se casó con el compositor y amigo de Friedl Stefan Wolpe (ver), con quien en 1931 tuvo una hija, Katharina. Se divorciaron en 1933. Hizo una carrera artística como pintora, pero a pesar de su calidad no ha sido ampliamente reconocida.

Olbrich, Josef Maria (1867-1908). Arquitecto y diseñador industrial austriaco, que junto a Josef Hoffman (ver), representó el movimiento inconformista vienés –iniciado por Otto Wagner (ver)–. Entre 1897 y 1898 construyó el Pabellón de exposiciones de la Secesión vienesa, uno de los edificios emblemáticos de la *Jugendstil* –nombre del modernismo en Alemania y países nórdicos–.

Olga, hija de Eva Brandeis, la sobrina carnal de Pavel.

Oppenheimer, Max –conocido como Mopp– (1885-1954). Pintor expresionista austriaco de origen judío. Por su judeidad y homosexualidad, emigró en 1939 a los Estados Unidos tras la anexión de Austria al Tercer Reich.

Oppenheimer, Robert –Julius Robert– (1904-1967). Físico estadounidense de origen judío, director científico del proyecto Manhattan, dedicado al desarrollo de un arma nuclear durante la Segunda Guerra Mundial.

Ornest, Zdeněk – nombre de nacimiento Zdeněk Ohrenstein– (1929-1990). Actor checo de origen judío, que de niño fue interno en Theresienstadt. Sobreviviente

Nacido en el seno de una familia judía de artistas, su hermano mayor, Jiří Orten, era un conocido poeta checo, su otro hermano, Ota Ornest, era un eminente dramaturgo checo, con sobrinos y sobrinas pertenecientes al mundo del espectáculo. En Terezín escribió el poema, “Los olvidados”, publicado en «Vedem» con seudónimo Orce, dedicado a Ruth N. una chica que fue inmediatamente enviada a Polonia. Fue deportado al campo de concentración de Auschwitz y desde él a Dachau. Después de la guerra se graduó de la escuela primaria y luego estudió interpretación en el Conservatorio de Praga y se convirtió en un famoso actor checo. Murió repentinamente en circunstancias no aclaradas en el cruce de trenes en Dejvice en noviembre de 1990.

Orwell, George –nombre real Eric Arthur Blair– (1903-1950). Escritor y periodista británico. Su obra refleja sus tres periodos vitales más importantes: su posición contra el imperialismo británico, su lucha social, y su oposición a los totalitarismos fascistas y comunistas –participó en la guerra civil española como miliciano.

Pap, Gyula (1899-1983). Diseñador húngaro de origen judío, alumno de Itten en Viena. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

Se formó con Itten en Weimar en el taller de metal, del que surgieron algunos diseños muy conocidos de la escuela, como una jarra de licor, una menorá y su famosa lámpara de pie BST 23, realizada para la primera exposición de la escuela de 1923.

Pappenheim, Bertha (1859-1936). Feminista austriaca de origen judío, activista de los derechos de mujeres y niños. Mundialmente conocida como Anna O., el pseudónimo que Josef Breuer (ver) le adjudicó al ser tratada por él como primer caso clínico del método catártico cuando ella contaba 21 años de edad. Tras el fracaso del tratamiento, fue ingresada en un hospital psiquiátrico. Fue cuando salió de él cuando trabajó por los derechos sociales, dirigió un orfanato en Fráncfort del Meno y fundó la liga de las mujeres judías.

Pettenkofen, August von (1821-1889). Pintor austriaco cuyas visitas a partir de 1851 a Szolnok generaron el primer periodo de la escuela de arte y colonia de artistas de esta población húngara

Pestalozzi, Johann Heinrich (1746-1827). Pedagogo suizo, reformó la educación de su tiempo centrándola en el respeto al desarrollo natural del niño.

Picasso, Pablo –Pablo Ruiz Picasso– (1881-1973). Artista español –pintor, grabador, dibujante, ceramista, escultor, ilustrador de libros, diseñador de vestuarios teatrales y escenógrafo–, es considerado el más grande artista del siglo XX pues estuvo en el origen de diversos movimientos artísticos modernos y participó de la mayoría de los ismos de su tiempo. Creador insaciable, prolífico como ningún otro, sus obras son verdaderos iconos del arte del siglo XX.

Pisarro, Camille –Jacob Abraham– (1830-1903). Pintor impresionista y uno de los fundadores de este movimiento.

Plischke, Anna (1895-1983). Paisajista y diseñadora de jardines, austriaca de origen judío. Se casó en primeras nupcias con Robert Lang, dueño de una fábrica de estructuras metálicas, y después, en segundas, con el arquitecto Ernst A. Plischke, con quien convivió cuarenta años y desarrolló una fructífera relación laboral. Sus jardines formaban parte de la arquitectura interior y exterior del edificio en el que se hallaban. Con la llegada del nacionalsocialismo hubo de huir y sus obras fueron destruidas, razón por la que prácticamente desapareció su memoria.

Popper, Erna –Furman de casada–. Ver Erna Furman.

Pollack, Ella –llamada Tella, combinación de *teta*, tía en checo, y Ella, su nombre propio– (1913). Profesora de piano checa de origen judío, interna en Theresienstadt desde finales de 1941. Fue la responsable de la habitación 28 de la casa de niñas L 410, como consejera-educadora. Sobreviviente.

Perteneció al movimiento sionista juvenil Hechalutz. Aunque pudo emigrar con sus padres y hermanos a Palestina, se quedó con los niños de Praga a los que enseñaba clandestinamente hasta que fue deportada a Terezín en uno de los primeros transportes

destinados a acondicionar el gueto. La primera mitad de 1942 estuvo al cuidado, junto a su colega y amiga Eva Weiss, de un grupo de niñas de la habitación 144 del cuartel “Hamburgo”. Varias de ellas fueron luego llevadas a la habitación 28, como Handa Pollak (ver), en cuya vida Tella jugó un papel importante; primero porque se enamoró de su padre, Karel Pollak (ver), quien ayudó a mantener la habitación en condiciones arreglando sus desperfectos tras su trabajo en el campo, y segundo porque tras la guerra se hizo cargo de la adolescente en Praga, al sobrevivir ambas. Como pianista que era, inculcó el amor hacia la música a las chicas a las que cuidó.

Pollak, Handa (1931). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

Sus padres se separaron cuando ella contaba cuatro años porque su madre no soportaba vivir en el campo, en la gran finca familiar paterna a 60 km al sur de Praga. Ella se quedó con él, quien la crió laicamente. En 1939 huyeron a Praga, en donde por temporadas vivía con su madre (posteriormente, ella fue la primera en ser deportada y murió en Auschwitz). En el otoño de 1941 su padre, Karel Pollak (ver) fue asignado con otros jóvenes para organizar el gueto de Theresienstadt en el primer transporte que llegó a la ciudadela (en Terezín visitó a diario a su hija, razón por la que mantuvo una relación con la consejera-educadora de la habitación en la que vivía, Ella –Tella–Pollack [ver]). Desde que él partió, Handa pasó seis meses con su tía Hanicka. En junio de 1942 fueron deportadas las dos a Theresienstadt. En la habitación 28 se hizo muy amiga de Helga Pollak (ver). Allí vivió más de dos años, hasta que fue deportada el 23 de octubre de 1944 a Auschwitz. Por su corpulencia fue enviada a trabajar a una fábrica de productos químicos y municiones cerca del campo de exterminio. Ante el avance ruso, fue llevada de un campamento a otro hasta que el 12 de mayo de 1945 pudo volver con Tella a Praga, en donde esperaron en vano el regreso de su padre, pues había muerto en Dachau en marzo. Handa fue la única de sus 31 familiares deportados que sobrevivió. Con el apoyo de Tella y de su tío, el músico Karel Ančerl (ver), estudió piano. Emigró a Israel en 1949. Se casó y tuvo seis hijos: cuatro biológicos y dos adoptados.

Pollak, Helga (1930). Ver Helga Kinsky.

Prager, Olga (1872-1930). Pintora retratista austriaca de origen judío y fundadora en 1897 de la Escuela de mujeres y chicas de Viena, y que se transformaría más tarde en la Academia de la Mujer de Viena. La creación de la escuela representa un hito en el avance de los derechos de las mujeres, pues fue la primera formación artística reglada en Austria para que las mujeres pudieran aprender las bellas artes, sin tener que asistir a clases particulares, como hasta entonces. Sus retratos de gran formato fueron muy famosos, y ella muy conocida en los Estados Unidos en el cambio de siglo. Murió arruinada de un ataque al corazón. Su figura desapareció hasta 1994.

Princip, Gavrilo (1894-1918). Nacionalista extremista serbo-bosnio, miembro del grupo serbio nacionalista “Joven Bosnia”, asesino del heredero del imperio austrohúngaro, el archiduque Francisco Fernando (ver) y su mujer Sofía Chotek (ver) el 28 de junio de 1914 en Sarajevo, la capital de Bosnia, lo cual supuso el inicio de la Segunda Guerra Mundial. Tras el asesinato, Princip pudo huir del lugar entremezclándose con la muchedumbre de Sarajevo que se encontraba para la inauguración del Hospital, motivo por el que se había desplazado hasta allí el matrimonio heredero. Tras un intento de suicidio fallido con cianuro, Princip fue detenido evitando que la multitud lo linchase. Juzgado en Viena, fue declarado culpable. Por no tener 20 años no fue condenado a muerte, sino enviado a la prisión de Terezín, en donde malnutrido –llegó a pesar cuarenta kilos– y con el brazo izquierdo amputado por una infección allí adquirida, murió en la prisión de la Pequeña fortaleza el 28 de abril de 1918.

Probst, Franz (1903-1980). Pintor austriaco de origen judío, alumno de Itten en Viena. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

En 1910, fue uno de los alumnos de Čížek en las clases de arte infantiles que éste impartía, y sus obras fueron expuestas en Viena por su profesor como las de su alumno estrella. Con 16 años se fue a la Weimar. Abandonó la escuela en 1920 tras una disputa con su maestro, Itten.

Proust, Antonin (1832-1905). Periodista y político francés, que también ejerció de artista, crítico de arte, coleccionista y curador, conocido por ser el primer ministro de Cultura de la República, en calidad de efímero Secretario de Estado de las Bellas Artes, una función ministerial que fue creada por Léon Gambetta (Presidente de la Asamblea Nacional francesa entre 1879 y 1881, y jefe de gobierno y ministro de Asuntos Exteriores del 14 de noviembre de 1881 al 30 de enero de 1882).

Prutscher, Otto (1880-1949). Arquitecto y diseñador austriaco. En sus inicios sus obras eran modernistas, después de la guerra, expresionistas.

Radezsky, Joseph –Johann Joseph Wenzel Graf Radetzky von Radetz– (1766-1858). Noble (conde) y militar (mariscal de campo) austrohúngaro, inmortalizado por Johan Strauss padre (ver), que le compuso una marcha en 1848 por sus victorias en el norte de Italia durante la revolución de 1848 y 1849. Pasó en su tiempo de ser una expresión del nacionalismo austriaco, a un símbolo reaccionario cuando el mariscal reprimió el movimiento revolucionario en Austria.

Rahm, Karl (1907-1947). Mayor de las SS, tercer y último comandante de Theresienstadt desde febrero de 1944 hasta mayo de 1945, sustituyendo a Anton Burger (ver).

Fue el responsable y encargado de embellecer la ciudad para la visita de la Cruz Roja Internacional en el verano de 1944, y el rodaje de la película posterior (ver anexo 15. 12.), dirigida por Kurt Gerron (ver). Supervisó las deportaciones masivas a Auschwitz en el último periodo del gueto, sobre todo en el otoño de 1944; en ellas, 18 000 personas fueron

enviadas al campo de exterminio en el plazo de un mes, Friedl fue una de ellas. Huyó en mayo de 1945, pero fue capturado por las fuerzas estadounidenses en Austria. En 1947 fue extraditado a Checoslovaquia, en donde se le condenó a muerte por crímenes contra la humanidad. La condena se ejecutó cuatro horas después.

Ramon, Ilan (1954-2003). Coronel de la Fuerza Aérea Israelí y astronauta de la Nasa, murió en la tragedia del Columbia del 1 de febrero de 2003, transbordador que estalló 16 minutos antes del aterrizaje.

Rath, Ernst von (1909-1938). Diplomático y secretario de la embajada alemana en París. El 7 de noviembre de 1938 fue asesinado por el polaco de origen judío Herschel Grynszpan, que tuvo como consecuencia los disturbios de la Noche de los cristales rotos.

Redlich, Egon –Gonda– (1916-1944). Joven líder sionista checo de origen judío, deportado a Theresienstadt el 4 de diciembre de 1944.

No pudo acabar sus estudios universitarios por la ocupación nazi. Activista sionista, fue enviado a Terezín en diciembre de 1941 en uno de los transportes para acondicionar el gueto. Fue miembro del Consejo de Ancianos y jefe del Departamento de niños y bienestar de la juventud –responsable de la educación clandestina, en donde inculcó el sionismo en la educación de los niños y jóvenes–. Fue una celebridad en la vida cultural de Terezín. Trabajó en la construcción del crematorio, y perteneció al grupo de Salus (ver Miloš Salus) ofreciendo varias conferencias. Fue deportado a Auschwitz el 23 de octubre de 1944, junto a su esposa y su hijo de seis meses. Todos fueron asesinados.

Reich, Annie –Singer, de soltera– (1902-1971). Psicoanalista de origen austriaco- judío, nacionalizada norteamericana, analista de Friedl.

Sufragista, se doctoró en medicina en 1926, en cuya facultad conoció a los psicoanalistas Berta Bornstein, Siegfried Bernfeld (ver) y Otto Fenichel. Había iniciado su análisis con el psicoanalista freudomarxista Wilhelm Reich (ver), que fue interrumpido al casarse con él en 1922. Tuvieron dos hijas. Lo continuó con varios psicoanalistas, entre ellos con Anna Freud. Ingresó como miembro de pleno derecho de la Sociedad Psicoanalítica de Viena en 1928 y trabajó en la Sociedad Socialista en el área de sexualidad. En 1930 la familia emigró a Berlín. Allí Annie fue encarcelada por su militancia de izquierdas, y su vínculo con el grupo de analistas marxistas. En 1933 el matrimonio se divorció y ella se fue a Praga con las dos niñas. En la capital checoslovaca abrió una consulta en la que analizó a Friedl, y se mantuvo en contacto con sus camaradas marxistas. En 1938 emigró con sus hijas a Estados Unidos, en donde ejerció de analista privado y médico en el Hospital Monte Sinaí de Nueva York. En esa ciudad fue la psicoanalista de Edith Kramer, primero, y su colega en terapia, después. De 1960 a 1962 fue presidente del Instituto Psicoanalítico de Nueva York.

Reich, Lilly (1885-1947). Diseñadora alemana, fue directora y profesora de la Bauhaus de interiorismo y decoración, y del taller de textil en la Bauhaus de Dessau y Berlín desde

enero a diciembre de 1932, en el periodo en que Mies van der Rohe (ver), con el que colaboró en el estudio durante una década, dirigió la escuela como tercer y último de sus directores.

Inició su carrera como bordadora industrial. En 1908 entró a trabajar en el estudio de Viena de Josef Hoffman (ver). En 1912 se afilió a la *Deutscher Werkbund*, Federación de trabajo alemán. En 1920, se convirtió en la primera mujer miembro de su consejo de administración. Hasta 1926 tuvo abierto su propio estudio de diseño interior y moda, año en el que inició su colaboración con el arquitecto Ludwig Mies van der Rohe. A mediados de 1928, los dos fueron nombrados directores artísticos de la sección alemana de la Exposición Universal de 1929 en Barcelona, posiblemente debido a su exitosa colaboración en la exposición de la *Deutscher Werkbund* en Stuttgart, a principios de ese año. A finales del mismo, Mies van der Rohe comenzó a trabajar en el diseño de la Casa Tugendhat en la ciudad checa de Brno, cuyo interior fue diseñado junto a Reich. Ambos edificios, el de Brno y el de Barcelona, son considerados obras maestras de la arquitectura moderna. En 1932 enseñó en la Bauhaus de van der Rohe. En 1934 colaboró con la exposición *Volk-Deutsche Arbeit*, Pueblo alemán-trabajo alemán, de Berlín, organizada por el Tercer Reich, y 1937, junto a van der Rohe diseñó la exposición de la industria de la confección textil alemana en Berlín, la cual se exhibió en la sección de la industria textil del pabellón alemán de la Exposición Universal de París de 1937. En 1939 viajó a Chicago y visitó a Mies van der Rohe que había emigrado a los Estados Unidos, pero regresó a Alemania en donde fue reclutada por el Reich para trabajar como ingeniera militar. La muerte le sobrevino en 1947, mientras enseñaba diseño de interiores y teoría de la construcción en la universidad de Berlín.

Reinhardt, Emil Alphonse (1889-1945). Poeta austríaco expresionista, conferenciante y escritor de origen judío, primer marido de Emmy Heim (ver), con la que se casó en 1915. Fue amigo de Rainer Maria Rilke (ver). Murió en el campo de Dachau tras ser arrestado luchando con la resistencia francesa contra los nazis.

Reinhardt, Max (1873-1943). Actor y director de cine y teatro norteamericano de origen austriaco y judío.

Renoir, Pierre-Auguste (1841-1919). Pintor francés impresionista.

Rilke, Rainer Maria (1875-1926). Poeta austrohúngaro, considerado uno de los más importantes de la lengua alemana y de la literatura universal.

Riegl, Alois (1858-1905). Historiador de arte austriaco, profesor de la Universidad de Viena desde 1897 hasta 1905, al que se conoce como el autor del concepto *Kunstwollen*, la voluntad de arte, y que trató de encontrar la regularidad en el cambio de estilo artístico. Introdujo el concepto de "la dinámica del impulso estético" en la historia del arte.

Ries, Teresa Feodorovna (1874-1956). Pintora y escultora rusa que hubo de luchar contra todos los prejuicios de su época contra las mujeres artistas (anexo 15.30.).

Riessová, Eva –Háva Selcer de casada– (1931). Alumna de Friedl en Terezín, a quien evaluó en sus registros. Sobrevivió.

Ricci, Corrado (1858-1934). Arqueólogo e historiador del arte italiano. Senador del Reino de Italia en la Legislatura XXVI. En 1887 publicó el primer libro sobre el arte infantil.

Rickert, Heinrich (1863-1936). Filósofo y profesor universitario alemán, representante del neokantismo y la llamada filosofía del valor. Fue junto a Wynecken (ver) fundador de la Comunidad escolar libre.

Rimsky-Korsakov, Nicolái (1844-1908). Compositor, director de orquesta y pedagogo ruso. Estuvo interesado en el desarrollo de un estilo nuevo de música clásica a partir de la música tradicional rusa con cierta mezcla orientalista que enriqueció con los métodos compositivos tradicionales occidentales; Richard Wagner (ver) le influyó notablemente.

Rodin, Auguste (1840-1917). Escultor francés considerado el primer escultor moderno. Modificó el concepto de monumento y escultura pública occidental. Gozó del reconocimiento social de su tiempo.

Roller, Alfred (1864-1935). Pintor, arquitecto, escenógrafo y figurinista austriaco, uno de los fundadores de la Secesión vienesa en 1897 junto a Koloman Moser (ver), Joseph Maria Olbrich (ver), Josef Hoffmann (ver) y Gustav Klimt (ver). Fue su presidente en 1902.

Reconocido reformador escénico de la Ópera de Viena en el tiempo en que fue dirigida por Gustav Mahler (ver). Fue el escenógrafo de las primeras óperas de Richard Strauss (ver). En 1920 fue cofundador del Festival de Salzburgo junto a Strauss y Max Reinhardt (ver).

Roman, Martín (1910-1996). Pianista de jazz alemán de origen judío, interno en Theresienstadt desde enero de 1944. Trabajó en el departamento de Tiempo Libre. Sobreviviente.

Antes de su llegada al gueto trabajó con reconocidos jazzistas, como Louis Armstrong y había sido miembro de dos de los conjuntos de jazz más importantes de Alemania, la *Weintraub Syncopators* y *Marek Weber Band*. Al llegar a Terezín, Pavel Libensky, coordinador del departamento de Tiempo Libre, le ofreció hacerse cargo de la dirección de la orquesta los *Ghetto Swingers*, que constó de tres violines, tres saxos, cuatro trompetas, una guitarra, un acordeón, un bajo y una batería. Roman compuso para la banda, la dirigió y en ocasiones tocó el piano en ella. De vez en cuando, tanto un trío de vocalistas femeninas que cantaban en el estilo de las *Andrews Sisters*, como un tenor, se unieron al grupo. Roman apareció en la película propagandística (ver anexo 15.12.) dirigida por Kurt Gerron. Deportado a Auschwitz en 1944.

Rosen-Delius, Jelka –Delius de casada– (1868-1935). Pintora alemana, más conocida como la esposa del compositor inglés Frederick Delius.

Rosenberg, Alfred (1893-1946). Arquitecto alemán de origen báltico, cuya ideología influyó notablemente en la formación del partido nazi. Suyas son la teoría racial, la necesidad

de perseguir a los judíos, la abrogación del Tratado de Versalles, la demarcación del territorio ario o la consideración del arte moderno como degenerado. Rechazaba frontalmente al cristianismo tradicional. Ocupó varios cargos importantes en el gobierno nazi como el del portavoz del nacionalismo o líder de la Oficina de Asuntos exteriores del partido.

Con la revolución rusa, abandonó su país por sus creencias antibolcheviques y antisemitas y se fue a Múnich, al escenario ultranacionalista tras la Primera Guerra Mundial. A principios de 1919 se convirtió en una de los primeros miembros de la organización predecesora del Partido Nazi, *Deutsche Arbeiter Partei*, o DAP, el partido Obrero Alemán. Reconocido como autor de los tractos antisemitas, conoció a Dietrich Eckart, uno de los primeros influyentes promotores de Adolf Hitler, encuentro que produjo el artículo de Eckart-Rosenberg en la que apareció escrita por vez primera la ecuación de judíos con el bolchevismo y la revolución comunista ("judeo-bolchevismo"). Rosenberg se unió al Partido Nazi en ciernes y comenzó a escribir para su periódico insignia, *Völkischer Beobachter*, y se convirtió en editor en jefe del periódico en 1923. A partir de ahí se convirtió en un político fundamental del engranaje nazi. Fue juzgado por el tribunal de Núremberg y condenado a la horca por crímenes contra la humanidad. Murió el 16 de octubre de 1946.

Rossel, Maurice (1919?). Oficial del ejército suizo, delegado suizo del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) en Berlín. Su tarea central, como la de cualquier delegado, fue visitar los campamentos para comprobar que se cumplía la Convención de Ginebra y la entrega de los paquetes de ayuda. El 23 de junio de 1944, con unos 25 años, visitó Theresienstadt (ver anexo 15.12.) y afirmó que se cumplía con la legislación. El 27 de septiembre de 1944 visitó Auschwitz. Fue el único delegado de Cruz« Roja en hacerlo y dio igualmente su aprobación.

Claude Lanzmann (ver) presentó en 1997 la película “Un vivant qui passe”, realizada a partir de una entrevista en 1979 a Rossel durante el rodaje de “Shoah”, sobre su visita a Terezín.

Rouault, George (1871-1958). Pintor fauvista y expresionista, y grabador de litografías y aguafuertes.

Rousseau, Jean-Jacques (1712-1778). Filósofo, escritor, músico, botánico y naturalista suizo. Ilustrado, su ideología afectó directamente en la Revolución francesa. Referente para los pedagogos reformistas del siglo XIX por su famosa frase “el hombre es bueno por naturaleza” escrita en el libro “Emilio o de la educación”, en 1762.

Rosenzweig, Marianne –Jung de casada– (1929). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

A la edad de seis años sus padres sufrieron una crisis económica que les llevó a cambiarse de ciudad para iniciar una nueva vida, pero la ocupación nazi de 1939 frustró sus intenciones, El padre de Miriam fue deportado a Nisko, Polonia, en el primer tren que salió de

los territorios alemanes y adyacentes con otros 901 judíos. Nunca más lo vio. En octubre de 1942, fue deportada a Theresienstadt junto a su madre y hermana. Estuvo ingresada desde su llegada con disentería y fiebre alta. Cuando por fin hubo medicinas logró curarse. Era primavera cuando pudo unirse a su madre y hermana en el cuartel Magdeburgo. Al finales de 1943 fue trasladada a la habitación 28. Allí se hizo muy amiga de Hanka Wertheimer (ver). Tras ser deportada, fue liberada gravemente enferma en Bergen-Belsen, en 1945. Pasó un año en Suecia recuperándose de tuberculosis, tras lo cual regresó a Praga. Finalmente emigró a Israel en 1948, en donde se casó. En 1959 partió con su esposo y dos hijos a California, en donde nació un tercer hijo.

Rubinstein, Arthur (1887-1982). Pianista polaco de origen judío, considerado uno de los grandes pianistas del siglo XX.

Runciman, Walter (1870-1949). Destacado político del Reino Unido desde 1900 hasta 1930.

Runge, Philip Otto (1777-1810). Pintor y dibujante alemán, junto a Friedrich, el más destacado de los pintores románticos alemanes.

Ruskin, John (1819-1900) escritor, crítico de arte y sociólogo británico que se mostró en sus escritos muy crítico con la sociedad industrial que se acababa de iniciar, y propuso inspirar una sociedad mejor renovando arte y cultura a través de la artesanía. Influyó notablemente en Mahatma Gandhi. Abogó por un socialismo cristiano.

Rutherford, Ernst –Lord Rutherford– (1871-1937). Físico y químico neozelandés. Clasificó las partículas radioactivas en alfa, beta y gamma. Ganó el Premio Nobel de Química en 1908. Probó la existencia del núcleo atómico.

S. Perla. Joven checa de origen judío interna en Theresienstadt. Joven de 17 años que durante los cinco meses de internamiento se convirtió en una prostituta. Escribió un diario que dio origen al libro *The unloved*, Los sin amor, escrito por Lusting y publicado en 1996.

Salomonski Martin, Phil (1881-1944). Escritor germano-judío de novelas y rabino, interno en Theresienstadt desde el 19 de junio de 1942. Trabajó como rabino.

En la Primera Guerra Mundial trabajó como rabino para el ejército. Ejerció como tal en Frankfurt y Berlín. Escribió varias novelas. Fue deportado desde Berlín a Terezín junto a su hijo e hija. Perteneció al grupo de Manes (ver), con el que dio varias conferencias (ver anexo 15. 21.). En el gueto ejerció de rabino y predicador. Fue deportado a Auschwitz el 16 de octubre de 1944. Murió.

Salus, Miloš (1896-1944). Profesor y promotor de la cultura checa de origen judío, miembro de diferentes asociaciones checas, interno en Theresienstadt el 26 de febrero de 1942. Trabajó en el departamento de Tiempo Libre.

Estableció la organización de judíos checos y el grupo de Salus, que ofreció cientos de seminarios en checo (ver anexo 15. 21.), y en el que dio sus conferencias. Fue deportado a Auschwitz el 1 de octubre de 1944. Murió.

Selcer, Hava. Eva Riessová de soltera (ver).

Scala, Franz. Alumno de Itten de origen judío en Viena. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

Schaleck, Malva (1882-1944). Pintora austrohúngara de origen judío interna en Terezín desde 1942, perteneciente al Departamento Técnico.

Tras estudiar arte en Múnich al acabar la secundaria, continuó con su formación artística en Viena, en donde abrió su estudio. Sus retratos le dieron reconocimiento en Praga y Viena entre las familias judías de clase media. Con la anexión austriaca huyó junto a una tía a Praga dejando todas sus pertenencias –su primo, hijo de esta tía, había sido asesinado por los nazis dos días antes de su huida–. Tras su deportación a Terezín en 1942, dibujó escenas de la vida del gueto que fue escondiendo entre las paredes de los edificios y localizadas tras la liberación. Al negarse a retratar a un médico judío colaboracionista, fue enviada a Auschwitz el 18 de mayo de 1944. Murió.

Schachter, Rafael (1905-1945). Músico y director de orquesta nacido en Rumanía de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 30 de noviembre de 1941. Trabajó en el departamento de Tiempo Libre.

A los 14 años estudió piano y composición en el conservatorio de Brno, y cuando terminó se trasladó a Praga, en donde se especializó en obras de cámara. Fue enviado a Terezín en el primer transporte para realizar las tareas de acondicionamiento del gueto. Entre sus posesiones que pudo llevar al gueto estaba la partitura del Requiem de Verdi, que terminó dirigiendo en él para los internos y en una ocasión para los miembros de la Cruz Roja, que no supo que de los 200 miembros que lo componían, ya solo quedaban 60 por entonces. Organizó un coro que ensayaba de noche, tras las tareas del día. Trabajó en el departamento de Tiempo Libre y participó en numerosos eventos musicales como pianista acompañante. Fue deportado a Auschwitz el 16 de octubre de 1944. Murió en la marcha de la muerte de la evacuación del campo.

Schapiro, Miriam –o Shapiro– (1923). Artista –pintora, escultora y grabadora– canadiense de origen judío. Es una de las pioneras del arte feminista estadounidense junto a Judy Chicago (ver). Su trabajo desdibuja la línea entre las bellas artes y la artesanía, pues en sus obras introduce elementos artesanales considerados productos de las actividades propias femeninas.

Scheper-Berkenkamp, Lou –Berkenkamp de soltera– (1901-1976). Pintora y teórica del color alemana, estudiante de la Bauhaus de Weimar desde 1920 a 1922, profesora de

mural desde 1925 hasta 1929 en Dessau, a donde regresó en 1931. En 1932 se trasladó con la escuela a Berlín hasta su clausura en 1933.

Al acabar la escuela secundaria, se matriculó en 1920 en la Bauhaus de Weimar, y estudió con Johannes Itten (ver), Paul Klee (ver) y George Muche (ver). Dejó la Bauhaus en 1922 en compañía de su compañero de estudios Hinnerk Scheper, con el que se casó ese año. El matrimonio se fue a vivir con los padres de ella y en 1925 tuvo a su hijo Jan. En 1925 fue contratada como maestra de pintura mural en la Bauhaus de Dessau. Allí, en 1926, tuvo a su hija Britta. También trabajó con Oskar Schlemmer (ver). Dejó la escuela para vivir en Moscú y a su regreso, en 1931 volvió a la Bauhaus. Se trasladó a Berlín y enseñó en ella hasta su cierre en 1933. Se quedó en Berlín establecida como artista independiente, y en 1938 tuvo a su hijo Dirk. Pudo dedicarse a su actividad artística toda su vida y fue un personaje de renombre en la ciudad. Toda su vida estuvo trabajando sobre teorías del color.

Schiele, Egon (1890-1917). Pintor austriaco, discípulo de Gustav Klimt (ver)

Schimko, Elsa –Alžběta Schimková, en checo– (1898-1951). Hermana de Laura Schimko (ver). Amiga de Friedl desde 1934, fecha en la que se conocieron en la librería de Praga “La rosa negra”, lugar de encuentro de miembros del movimiento comunista antifascista. Como su hermana, era un enlace checo en la librería con el comunismo germano. Huyó junto a su hermana a Hronov, en donde vivieron cerca de Friedl y Pavel. Deportada a Theresienstadt en enero de 1942, fue liberada en el gueto.

Schimko, Laura –Schimková, conocida como Diva– (1902-1959). Hermana de Elsa Schimko (ver). Amiga de Friedl desde 1934, fecha en la que se conocieron en la librería de Praga “La rosa negra”, lugar de encuentro de miembros del movimiento comunista antifascista. Como su hermana, era un enlace checo en la librería con el comunismo germano. Huyó junto a su hermana a Hronov, en donde vivieron cerca de Friedl y Pavel. Fue deportada a Theresienstadt el 17 de diciembre de 1942 desde Hradec Králové, en el mismo transporte que su amiga, y mantuvo su estrecha relación de amistad con la artista durante todo el tiempo de internamiento en el gueto. Fue liberada en Terezín. Regresó a Praga, en donde vivió y murió.

Schindler, Emil Jakob (1842-1892). Pintor paisajista austriaco, padre de Alma Mahler (ver) miembro de la Academia de Viena desde 1883 y desde 1888 de la de Múnich. Hasta 1881, momento en que le llegó el reconocimiento artístico, su familia hubo de pasar penurias económicas. Entre sus estudiantes estuvo Tina Blau (ver). El pintor Carl Moll (ver) fue su ayudante y amante de su esposa. Su hija Alma le adoraba y cuando murió para ella fue su primera experiencia traumática.

Schlemmer, Oskar (1888-1943). Pintor, diseñador y escultor alemán, profesor de la Bauhaus de Weimar y Dessau de 1920 a 1929.

Inició su formación en 1903 en un taller de marquetería de Stuttgart y dos años después pasó a la escuela de Artes aplicadas de la ciudad. Inició su labor como pintor en Berlín, y allí se puso en contacto con la galería Der Sturm. En 1912 fue uno de los estudiantes de Adolf Hölzel (ver), en donde conoció y entabló amistad con Johannes Itten (ver). Entre 1913 y 1914, abrió y dirigió el *Neuer Kunstsalon*, Nuevo salón de arte, y en 1914 diseñó murales para el vestíbulo principal de la exposición de la *Deutscher Werkbund*, la Federación de Trabajo alemán, en Colonia. En 1920 produjo sus primeras figuras para el Ballet triádico, que se realizó por primera vez en Stuttgart en 1922 –su nombre se debe a que hay tres bailarines, tres partes en la composición arquitectónica sinfónica y se fusionan danza, vestuario y música, se mantuvo la actuación en Stuttgart durante 10 años–. En enero de 1921 Gropius le llamó a la Bauhaus como maestro de la forma, en donde dirigió diversos talleres. Dejó la escuela en el año 29. Con la ascensión del nazismo, sus obras se catalogaron como “arte degenerado”. Fue profesor de Friedl.

Schliesser, Karl (1899-1941). Economista checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 24 de noviembre de 1941. Miembro del consejo judío.

Fue miembro del Consejo Judío de Terezín desde su inicio (4 de diciembre de 1941) y el jefe del Departamento de Hacienda, razón por la que sin duda, fue uno de los hombres más poderosos del gueto. Deportado a Auschwitz el 28 de septiembre de 1944, en el mismo transporte que Pavel Brandeis (ver). Murió nada más llegar. Su sucesor fue el alemán Dr. Merz Bach.

Schnitzler, Arthur (1862-1931). Narrador y dramaturgo austriaco de origen judío. Sus obras trataron los temas propios del fin de siglo vienes: el erotismo, la muerte, la crisis social o la psicología. Fue uno de los primeros escritores en utilizar el monólogo. La película póstuma de Kubrik “Eyes Wide Shut” (1999) está basada en uno de sus libros.

Schön, Charlotte (1866-1943). Madrastra de Friedl, elegida por la niña entre las mujeres del parque en el que jugaba con su padre. Contrajo matrimonio con Simon Dicker (ver) en 1904. El matrimonio nunca se llevó bien y las peleas fueron constantes, pero permanecieron juntos hasta la muerte de ambos en Theresienstadt. Fueron deportados al gueto el 14 de julio de 1942. Murió en Terezín en febrero de 1943, meses después que Simon. Su muerte le fue notificada a Friedl en el gueto y así supo que sus padres habían estado allí, como ella. Tras su cremación, Friedl recogió sus pertenencias y supo de la muerte de su padre meses antes.

Schönberg, Arnold –Schoenberg desde que se nacionalizó norteamericano– (1874-1951). Compositor de origen austro-judío, nacionalizado norteamericano, de gran reconocimiento mundial y figura clave de la historia de la música por ser el creador de la técnica del dodecafonismo.

En Austria se relacionó con el movimiento expresionista en la poesía y el arte alemán, fue el líder de la Segunda Escuela de Viena y creó la técnica del dodecafonismo, basada en series de doce notas. En 1918 Friedl asistió a uno de sus cursos de composición, en donde conoció al músico Viktor Ullmann (ver). En 1933, con la ascensión nazi, emigró a los Estados Unidos.

Schopenhauer, Arthur (1788-1860). Filósofo alemán. Influyó notablemente en los más importantes escritores y pensadores de los siglos XIX y XX.

Schönerer, Georg von (1842-1921) Político austriaco, pangermano, aristócrata de origen en cuyos círculos no consiguió introducirse, tuvo como objetivo la desintegración total de la sociedad austriaca: clase, ideología, nacionalidad y religión. Necesitó del antisemitismo más extremo para poder dar coherencia a su sistema nacionalista y poder ser simultáneamente antisocialista, antcapitalista, anticatólico, antiliberal y anti-Habsburgo, y aunque era un experto de la agitación, nunca logró crear un gran movimiento de masas como lo consiguieron sus compatriotas Lueger (ver) primero, y Hitler (ver) después.

Schrödinger, Erwin (1887-1961). Renombrado científico austriaco de física cuántica que llevó a cabo investigaciones sobre el color.

Schorsch, Gustav (1919-1945). Actor, director de teatro y traductor checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 12 de diciembre de 1942. Trabajó en el departamento de Tiempo Libre.

Se graduó en el conservatorio de Praga en 1940, y estudió filosofía y estética en la universidad desde 1937. Desde 1939 ya no pudo trabajar en obras públicas por las leyes antisemitas. Al ser internado en Terezín trabajó en la actividad teatral del gueto como miembro del departamento de Tiempo Libre, en su departamento de teatro. Interpretó numerosas veces con los títeres de Petr Kien (ver). Fue deportado a Auschwitz el 16 de octubre de 1944. Murió en enero de 1945.

Schreker, Franz (1878-1934). Compositor y director de orquesta austriaco de origen judío. Amante de Alma Mahler (ver), en 1911, año en el que ella enviudó del compositor Gustav Mahler (ver).

Schreyer, Lothar (1886-1966). Pintor, historiador del arte y dramaturgo, profesor de la Bauhaus de Weimar de 1921 a 1923.

Ligado al círculo de la galería Die Sturm de Berlín, fue contratado por Gropius para dirigir el taller de teatro. Produjo cuatro espectáculos cortos de marcado carácter expresionista. Abandonó la escuela tras el fracaso del estreno de la obra “Luna”. Friedl asistió a su taller.

Schmidt, Joost (1893-1948). Pintor, tipógrafo, estudiante de la Bauhaus de Weimar y Dessau desde 1919 a 1925, y maestro de la escuela desde 1925 a 1932 en Dessau.

Schrom, Poldi — (1900-1984). Arquitecto, tía del arquitecto Georg Schrom (ver), tuvo un estudio en Viena y trabajó con Friedl ella tiene un estudio en Viena, trabajó con Friedl en varias ocasiones, como en 1936, en el apartamento de Franz Neumann en Praga.

Schrom, Georg. Arquitecto, sobrino de Poldi Schrom (ver), quien heredó de ésta numerosas obras de la artista. Ha colaborado con Elena Makarova (ver) en el diseño de las exposiciones de la artista.

Schuschnigg, Kurt von (1897-1977). Político austriaco, sucesor en 1934 del canciller Engelbert Dollfuss (ver), en un gobierno autoritario, hasta 1938, cuando dimitió ante la presión de Hitler (ver), antes de la Anexión.

Schwarz-Abraham, Hedy. Arquitecta austriaca de origen judío, trabajó con Franz Singer (ver) al establecer éste su propio estudio en Viena tras su ruptura con Friedl en 1931.

Schwarzwald, Eugenie (1872-1940). Educadora filántropa austríaca, escritora y pedagoga de origen judío. Fundó en 1911 uno de los primeros *Realgymnasium*, escuela de secundaria, para chicas, y siempre apoyó la enseñanza de las niñas.

Estudió en Zúrich literatura alemana e inglesa, filosofía y pedagogía. En 1900 fue doctora por la universidad de dicha ciudad; en Austria las mujeres no podían acceder a la escuela secundaria ni universidades, y ella fue de las primeras mujeres con reconocimiento académico del imperio austro-húngaro. En ese mismo año se casó con el médico suizo Hermann Schwarzwald (1871-1939). En 1901 regresó a Austria y abrió su escuela de educación secundaria para chicas, con el fin de ofrecerles una educación comparable a la de los chicos. Para ello contrató a personalidades de la época como el pintor Oskar Kokoschka (ver) para dar las clases de dibujo, el compositor Arnold Schönberg (ver) para que enseñara música, o el arquitecto Adolf Loos (ver) quien dio una conferencia sobre arquitectura. Hizo de su escuela un modelo a seguir. En la Primera Guerra Mundial se dedicó a cuidar enfermos, niños y ancianos, al tiempo que escribía artículos y ensayos. Tuvo también un salón literario al que asistieron los vieneses prominentes –ella e Isadora Duncan inspiraron el personaje de Ermelinda Tuzzi, "Diotima", en la novela de Musil (ver), “El hombre sin atributos”–. Con la anexión de 1938 hubo de abandonar Austria por su ascendencia judía y emigró a Suiza. Sus escuelas fueron clausuradas por los nazis. Murió en Zúrich.

Schwarzbart, Judith (1930). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente. Hermana de Ester Birnsterin.

Su padre Julius Schwarzbart inventó, entre otras cosas, los ladrillos aislantes, lo que permitió vivir holgadamente a su familia, compuesta por el matrimonio y tres hijos, la cual era sionista, pero no practicante religiosa. En mayo de 1942 la familia fue deportada a Theresienstadt. Para ella fue un alivio; la terrible atmósfera de persecución por parte de sus vecinos se le había hecho insostenible. En Terezín convivió con sus amigas de la habitación 28. El 28 de octubre de 1944 fue deportada a Auschwitz junto a sus padres y Ester, su

hermana. En la selección vio a su padre por última vez. Ellas, madre e hijas, fueron enviadas al sur de Polonia. A mediados de enero de 1945 se las trasladó a Bergen-Belsen. Para ella nada había sido tan horrible como ese campo. Fueron liberadas a mediados de abril, pero su madre murió en el hospital en mayo. A mediados de julio Ester (19 años) y Judith (15) regresaron a su casa en Moravia. Su hermano Gideon (17) les estaba esperando en la casa familiar. Tras terminar sus estudios de secundaria, partió para Palestina en 1948. Llegó el 5 de mayo a Haifa en uno de los tres primeros barcos del recién fundado estado de Israel. Al encontrarse con una tía allí, que había emigrado antes de la guerra y contarle parte de sus experiencias, ésta le dijo que no exagerara, así que dejó de hablar de ello. Se hizo enfermera pediátrica y en 1951 contrajo matrimonio. Tuvo tres hijos y se instaló en Haifa.

Seidl, Siegfried (1911-1947). Capitán de las SS, primer comandante responsable de Theresienstadt desde noviembre de 1941 a julio de 1943.

Tras una fructífera carrera en el movimiento nazi, en 1938 fue enviado a la oficina de Viena, en donde aprovechó para graduarse en la Academia de Bellas Artes de la ciudad. Encargado por Eichmann para controlar Theresienstadt, partió a Praga para organizar todo el traslado de la comunidad judía. Fue su comandante durante dos años, al final de los cuales, solo contó con once SS para vigilar el campo, los demás eran civiles. La visita del 28 de junio de 1943 de la Cruz Roja al gueto provocó, con sus críticas sobre la alimentación y los alojamientos, que Seidl fuera enviado por un tiempo escaso al campo de Bergen-Belse, en Alemania. Allí fue el encargado de la vigilancia de los judíos españoles y latinoamericanos. Bajo las órdenes de Adolf Eichmann se trasladó primero al campo de Mathausen, en Austria, y de ahí, a Budapest como asesor de los asuntos judíos para la deportación de la comunidad judía húngara a Auschwitz. Capturado al finalizar la guerra, fue ejecutado en Viena el 4 de febrero de 1947 tras ser juzgado por crímenes de guerra.

Seipel, Ignaz (1876-1932). Sacerdote austríaco y político del Partido Social Cristiano, que fue dos veces canciller durante la década de 1920 en Austria.

Selcer, Hava –Eva Riessová–. Ver Eva Riessová.

Seligmann, Adalbert (1862-1945). Pintor y crítico de arte austriaco. En 1892 fundó la escuela de arte para mujeres y chicas, la cual consiguió reconocimiento oficial en 1910, pasándose a llamar Academia para mujeres vienesas.

Shaw, Bernard (1856-1950). Escritor irlandés, premio Nobel de literatura en 1925.

Sholm (siglo XII). Primer judío registrado y documentado como tal en la ciudad de Viena. En 1194 fue nombrado por el duque Leopoldo V de Austria como *Münzmeister*, Maestro de la casa de la moneda o maestro de la menta (su término latino, esto es, el responsable de la acuñación de monedas).

Siedhoff-Buscher, Alma (1899-1944). Diseñadora de muebles y carpintera alemana, estudiante de la Bauhaus de Weimar desde 1923 y profesora de la escuela de 1927 a 1928

Conocida por sus juguetes y muebles infantiles, se vinculó con la educación progresista para sus diseños.

En su ingreso pidió específicamente a Gropius no pasar por el taller de textil, lo que la convierte en una excepción entre las estudiantes de la escuela. Presentó la “habitación infantil” en la famosa “Am Horn Haus”, La casa de los hornos, la primera casa creada íntegramente por la escuela, en la que ella había diseñado todos los elementos de la habitación. En 1927 llegó a ser maestra de taller. Casada con un actor y con dos hijos, en 1928 abandonó la escuela de Dessau que estaba en quiebra económica, para hacerse cargo de la economía de la familia. Murió víctima de los bombardeos el 25 de septiembre de 1944 en Frankfurt.

Signac, Paul –Victor Jules– (1863-1935). Pintor neoimpresionista francés famoso por la técnica puntillista.

Simmel, Georg (1858-1918). Filósofo y sociólogo alemán, perteneciente a la primera generación de psicólogos alemanes que desarrollaron un enfoque neo-kantiano para sentar las bases de un antipositivismo sociológico, y análisis sobre la individualidad y fragmentación social.

Singer, Franz (1896-1954). Arquitecto austriaco de origen judío. Fue alumno de Itten (ver) en Viena, en cuya escuela conoció a Friedl. Desde entonces y hasta 1931 fue una figura central en la vida de la artista, como amigo, amante y socio (ver anexo 15.40.).

Singer, Michael –Bibi o Bubi– (1921-1931). Hijo del arquitecto Franz Singer (ver) y la cantante Emmy Heim (ver). Murió súbitamente de una insuficiencia respiratoria a los 10 años.

Sitte, Camillo (1843-1903). Arquitecto austriaco famoso por sus aportaciones teóricas urbanísticas.

Sladková, Anna (1917-1999). Artista checa. En 1939 o 1940 recién casada con el músico Emil Tilšs, compañero de la empresa de Pavel Brandeis (ver) en Hronov, mantuvo contacto con Friedl en 1939 o 1940. Dio testimonio a Makarova sobre la vida del matrimonio Brandeis en el tiempo que vivieron en el pueblo de Hronov.

Slutzki, Naum –a veces transcrito como Nahum o Nawn– (1894-1965). Orfebre, diseñador industrial y maestro artesano ruso de origen judío, alumno de Itten en Viena. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

En 1933, cuando la escuela fue clausurada emigró a Inglaterra, donde vivió hasta su muerte.

Smetana, Bedřich (1824-1884). Compositor austrohúngaro, considerado el padre de la música checa pues su música se liga al nacionalismo checo.

Sommer, Emil von (1869-1947). Mariscal de campo del ejército austrohúngaro de origen judío durante la Primera Guerra Mundial, interno en Theresienstadt desde septiembre de 1942. Prominente.

Enviado junto a su esposa, en el gueto fue un preso prominente. Sobrevivió.

Sommerfeld, Adolf (1886-1964). Contratista alemán. Su nombre es famoso por la casa Sommerfeld que Walter Gropius (ver) construyó entre 1920 y 1921. Sommerfeld apoyó constantemente a la escuela de Weimar realizando encargos y contribuyendo, especialmente, en su primera exposición de 1923.

Souza-Cardozo, Amadeo de (1887-1918). Pintor portugués precursor del arte moderno en su país, referente en la pintura de Portugal.

Speer, Albert (1905-1981). Arquitecto alemán, ministro de Armamento y Municiones del Tercer Reich. Como arquitecto favorito de Hitler, su carrera fue importantísima desde 1933; planeó la construcción de Berlín y dirigió numerosos proyectos de construcciones monumentales, incluyendo la construcción de la nueva Cancillería del Reich. Enjuiciado en Núremberg, fue condenado a 20 años de prisión. Murió en Londres.

Spiegler, Bernhard (1822-1884). Empresario de origen judío fundador de la fábrica textil en Hronov, Spiegler e hijos (Ludwig, Heinrich, Eduard, Albert y Rudolf) entre 1879 y 1880, y clausurada en 1941, al huir sus descendientes de los nazis. Friedl y Pavel Brandeis (ver) trabajaron en ella entre 1940 y 1941.

Spielberg, Steven (1946). Director, guionista, productor de cine y diseñador de videojuegos estadounidense de origen judío. Es uno de los directores más famosos de la historia del cine. Siete veces candidato a los premios Oscar en la categoría de mejor director, lo consiguió en dos ocasiones. Una de ellas fue en 1993 por “La lista de Schindler”, que cuenta la historia real de Oskar Schindler, empresario alemán que salvó la vida de 1 100 judíos polacos durante el Holocausto. Fundó en 1994 la “USC Shoah Foundation Institute for Visual History and Education”, para grabar y conservar los testimonios de supervivientes y testigos del Holocausto.

Špitz, Arnošt (1896-1944). Varón checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el otoño de 1941.

Padre de dos niñas internas en el gueto, Maria y Sonja Špitzová (ver), alumnas de Friedl, quienes fueron deportadas a Auschwitz en el mismo tren que la artista, días después de que él fuera enviado el 28 de septiembre de 1944 a Osvetim el. Murió en Dachau el 18 de enero de 1945.

Spitzer, Federica (1911-2001). Austriaca de origen judío, interna en Theresienstadt desde octubre de 1942.

Deportada junto a sus padres, fue liberada en el gueto, en mayo de 1945. Se instaló en Lugano. Cincuenta años después de la liberación escribió varios libros sobre su experiencia en Terezín. El más conocido fue el publicado en el año 2000, titulado “Anni perduti. Dal lager verso la libertà”.

Špitzová, Maria –Vitovcová de casada– (1928). Niña checa de origen judío, interna en Theresienstadt desde diciembre de 1941, en uno de los primeros transportes que llegaron a la fortaleza. Alumna de Friedl, fue enviada a Auschwitz en el mismo transporte que Friedl junto a su hermana Sonja (ver) y su madre. Sobrevivió.

Špitzová, Sonja (1931-1944). Niña checa de origen judío, interna en Theresienstadt desde diciembre de 1941, en uno de los primeros transportes que llegaron a la fortaleza. Alumna destacada de Friedl, fue enviada a Auschwitz en el mismo transporte que Friedl junto a su hermana Maria (ver) y su madre. Murió junto a su maestra y su madre el 9 de octubre de 1944.

Springer, Eric (1908-?) Médico checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 4 de diciembre de 1941. Trabajó en el departamento de Salud.

Graduado en medicina en 1933, fue trasladado a Terezín en uno de los primeros transportes que llegaron para acondicionar la ciudadela como gueto junto a otros 15 médicos, para dedicarse a la supervisión médica de los cuarteles de las mujeres. Fue nombrado cirujano jefe. Aparece en el película propagandística (ver anexo 15.12.), rodada por Kurt Gerron (ver). Sobrevivió.

Stalin, Iósif (1878-1953) nombre falso en tiempos de clandestinidad, Stavros Papadopoulos o Kuba, nombre de nacimiento Iosif Vissarionovich Dzhugashvili-. Presidente del Consejo de Ministros de la Unión Soviética desde el 6 mayo de 1941 hasta el 5 de marzo de 1953. Fue un bolchevique que impulsó la Revolución de Octubre en Rusia en 1917. Desde 1922 fue el Secretario General del Comité Central del Partido Comunista de la Unión Soviética hasta que suspendió el cargo, poco antes de su muerte, en 1952.

Stein, Ela –Weissberger de soltera– (1930). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

La familia estaba compuesta por el matrimonio, propietario de dos tiendas en Lom, la ciudad en que vivían, y una hermana cuatro años mayor que ella. En el verano de 1938 su padre mantuvo una fuerte discusión sobre el nazismo con su barbero alemán y sus clientes que allí se encontraban. Aquello supuso que se anotase su nombre en una lista, y que fuera arrestado por la Gestapo. Nunca más volvieron a verle; les dijeron que había muerto de un ataque al corazón. En la “Noche de los cristales rotos” del 9 al 10 de noviembre de 1938, los negocios de los Stein fueron arrasados, junto con los de las otras tres familias judías de la ciudad. Las tiendas pasaron a los alemanes, la madre estuvo detenida brevemente y se la amenazó para que dejaran la ciudad en 24 horas. Pudieron salir en busca de sus familiares solo por unos minutos; las fronteras de la región se cerraron nada más pasar ellas. En octubre de 1942 fueron enviadas a Theresienstadt junto a los tíos con los que habían estado viviendo. Antes de llegar a la habitación 28, estuvo en la 104. Participó en las 55 representaciones de la ópera “Brundibár” como gato. Fue liberada en Theresienstadt. Vivió con su madre y hermana,

pero 61 miembros de su familia habían sido asesinados. Lo único que deseaba era estudiar y aprender. En 1949 partió para Israel. Se casó en 1953 y en 1958 emigró junto con su marido a los Estados Unidos. Tuvo dos hijos. Desde los años 90 del siglo XX ha acompañado a los cantantes y músicos de a las representaciones de la ópera “Brundibár” para dar testimonio de lo que vivió en Terezín y así mantener vivo el recuerdo de los niños que pasaron por el campo/gueto.

Steiner, Hanna (1894-1944). Sindicalista feminista checa de origen judío, interna en Theresienstadt desde el 13 de julio de 1943.

Dirigente del grupo WIZO de Praga (sindicato feminista de las mujeres judías) y escritora de varios libros, entre ellos una biografía de Rudolf Steiner (ver). Empleada en la oficina de los transportes de judíos checos en Praga. Tras su deportación a Terezín, dio cursos de hebreo y dirigió el grupo WIZO del gueto. Ofreció varias conferencias sobre jardinería y horticultura (ver anexo 15. 21.). Fue deportada a Auschwitz el 16 de octubre de 1944. Murió (ver anexo 15. 14.).

Steiner, Hugo. Industrial austriaco, amigo de la escuela de Karl Kraus (ver) y Adolf Loos (ver). Marido de la pintora Lilly Steiner (ver). En 1910 Loos les construyó la afamada casa Steiner (ver anexo 15. 30. Lilly Steiner)

Steiner, Rudolf (1861-1925). Filósofo austriaco, erudito, educador, artista y autor teatral, es el padre de la antroposofía, y derivada de ella la educación Waldorf, la agricultura biodinámica, la eurytmia y la medicina antroposófica.

Steiner, Lilly –Hoffmann de soltera– (1884-1961). Pintora de escenas domésticas femeninas, formada en la Escuela para las mujeres y niñas de Viena y miembro del Club de estampación de artistas vieneses (ver anexo 15.30.). Esposa del industrial Hugo Steiner (ver Steiner, Hugo).

Steinherz, Samuel (1857-1942). Doctor en filosofía y en historia austriaco de origen judío, internado en Theresienstadt desde el 6 de julio de 1942.

Profesor universitario en la universidad Alemana de Praga, tras su deportación dio solo una conferencia en septiembre de 1942, con 85 años, lo que le convierte en el conferenciante de mayor edad del gueto (ver anexo 15. 21.).

Stecklmacher, Fritz –Friedrich Bedrich– (1898-1943). Judío sionista checo (de Moravia) internado en Terezín junto a su familia en 1942. Trabajó en el departamento de Tiempo libre.

Era dueño y mayorista de una tienda de ropa que había fundado su padre. En 1928 se casó con Käthe Steiner, que pertenecía a la organización sionista de mujeres WIZO. Tuvieron tres hijos que también participaban en organizaciones juveniles sionistas. En 1941 los nazis confiscaron el negocio familiar. Una de sus hijas, Maud, fue trasladada a la casa de niñas L

410. Se suicidó en 1943, tras haber informado a su hija de que los familiares que habían sido deportados a Polonia desde el gueto habían fallecido. Su familia sobrevivió.

Stern, Eva (1930). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

Cuando tenía seis meses su familia se trasladó a Brno, en donde su padre trabajó de pediatra. Como médico ejerció su profesión en el gueto tras su deportación a Theresienstadt. El 23 de octubre de 1944 fue enviada a Auschwitz junto a Helga Pollak (ver), Handa Pollak (ver), Laura Schimko (ver), y la consejera Ella Pollak (ver). De su familia solo sobrevivieron su hermana Doris y ella, y juntas emigraron a Israel. No desea hablar sobre su vida anterior a Israel, razón por la que como Marianne Deutsch (ver) y Eva Kohn (ver), no participa en los encuentros de las sobrevivientes de la habitación 28.

Stern, Grete (1904-1999). Diseñadora y fotógrafa alemana de origen judío, estudiante de la Bauhaus en Dessau y Berlín desde 1929 a 1933.

Empezó a estudiar fotografía en 1927, en Berlín, con Walter Peterhans tras haberse formado como artista gráfico y tipógrafa en la escuela de Artes Aplicadas de Stuttgart entre 1924 y 1927. En el estudio de Peterhans, en 1928, conoció a Ellen Rosenberg –Auerbach– de origen igualmente judío, con la que abrió el estudio vanguardista “ringl + pit”, especializado en retrato y publicidad, del que surgieron míticas obras proto-feministas (el estudio y trabajo colaborativo permanecería abierto hasta 1933). En 1930, un año después de que su profesor Peterhans fuera contratado por la Bauhaus de Dessau, ella se matriculó como estudiante de la escuela. Allí, en 1932, conoció al fotógrafo argentino Horacio Coppola, con el que se casó y emigró a Londres tras el cierre de la Bauhaus de Berlín, debido a su origen judío e ideas de izquierdas. Tras un tiempo en Londres se fueron a Argentina, y aunque el matrimonio se separó en 1943, ella adquirió la nacionalidad argentina en 1958. Su casa de Buenos Aires fue punto de encuentro de intelectuales como Pablo Neruda o Jorge Luis Borges. Fue muy reconocida toda su vida profesional, social y académicamente. Una enfermedad ocular le alejó en 1985 definitivamente de la fotografía.

Stiassny, Josef –Pepek– (1916-1944). Trabajador checo de origen judío de una editorial de Praga, interno en Theresienstadt desde julio de 1942.

Fue el tutor de la casa de los chicos L 417 y colaborador de su revista “Vedem”. Fue deportado a Auschwitz el 28 de septiembre de 1944, en el mismo tren que Pavel Brandeis (ver). Pasó la selección del campo de exterminio, pero al poco tiempo se suicidó arrojándose contra sus alambradas electrificadas.

Stölzl, Gunta (1897-1983). Artista textil alemana de fama internacional –una de las escasas artistas de la Bauhaus reconocida como tal–, estudiante de la escuela de Weimar y Dessau desde 1919 a 1925, maestra de la forma del taller de textil en Dessau desde 1925 hasta 1926, y su directora desde 1926 a 1931.

Estudió en la escuela de artes aplicadas de Múnich entre 1914 y 1916. Durante la Primera Guerra Mundial fue enfermera de la Cruz Roja. Se inscribió en la escuela de la Bauhaus de Weimar en el invierno de 1919-1920, en donde acabaría como directora del taller de textil en Dessau. Como estudiante fue reconocida por sus diseños de tejidos para los muebles de Marcel Breuer (ver) en la Bauhaus de Dessau. En 1929, se casó con el alumno de la escuela Arie Sharon. Su hija Yael nació ese mismo año. Tras dejar la escuela en 1931 por razones políticas, se fue a Suiza, en donde fundó, un año más tarde, una compañía de tejidos con varios compañeros de la Bauhaus. La cerró en 1933 por problemas financieros. En 1936 se divorció de su marido. En 1942, se casó con el escritor suizo Willy Stadler y se convirtió en ciudadana suiza. En 1943, tuvo a su hija Monika Agnes. A partir de ese momento el interés internacional por su obra fue creciendo. En 1967, renunció a sus actividades en el taller que poseía y se dedicó a la producción de tapices.

Strauss, Johann (1804-1849). Compositor austriaco que popularizó los vals y fue el fundador de una dinastía musical con sus hijos Johann, Josef, y Eduard Strauss. Su obra más famosa es, seguramente, la Marcha Radetzky (ver Joseph Radetzky).

Stramm, August (1874-1915). Escritor, poeta y dramaturgo alemán, considerado el pionero del expresionismo. Murió en el frente de la Primera Guerra Mundial.

Strass, Leon. Hombre de negocios y coleccionista de arte checo de origen judío, interno en Theresienstadt (se desconoce la fecha).

Mantuvo relación con su familia aria checa, y con los gendarmes del gueto hizo contrabando con las obras de artistas internos, como Haas (ver), Fritta (ver) o Bloch (ver), razón por la que fue detenido en relación al “caso de los pintores” (ver anexo 15. 20.), llevado a la Pequeña fortaleza para ser interrogado y finalmente deportado a Auschwitz, en donde murió al poco de llegar.

Strauss, Leopold –Leo– (1897-1944). Escritor austriaco de origen judío, poeta, humorista y director de un cabaret en Viena, interno en Theresienstadt desde el 2 de octubre de 1942. Trabajó en el departamento de Tiempo Libre.

Hijo del compositor Oskar Strauss, fue deportado a Theresienstadt con su mujer, periodista. Trabajó con ella en el departamento de Tiempo Libre, y tuvo su propio cabaret en el gueto, en el que su esposa cantaba. Actuó en el cabaret de Kurt Gerron (ver). En el gueto también escribió poemas y dio tres conferencias (ver anexo 15.21.) Fue deportado a Auschwitz el 12 de octubre de 1944 junto a su mujer. Murió.

Strauss, Richard (1864-1949). Destacado compositor y director de orquesta alemán. Junto a Gustav Mahler (ver) es la representación del legado romántico tardío de Richard Wagner (ver). La música de Strauss influyó en el desarrollo de la del siglo XX.

Stravinski, Ígor – Igor Fiódorovich, de nombre completo– (1882-1971). Compositor y director de orquesta ruso, considerado uno de los músicos más importantes del siglo XX.

Stumpf, Lily –Klee de casada– (1876–1946). Pianista alemana, esposa de Paul Klee (ver) que mantuvo a la familia con sus clases privadas hasta que Klee empezó a vender sus obras. Se conocieron en diciembre de 1899 y se casaron en septiembre de 1906, instalándose en Múnich. El único hijo, Félix (ver) nació en 1907. Vivió con su marido hasta su muerte.

Svensk, Karel (1907-1945). Actor, director, escritor y compositor checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el otoño de 1941. Trabajó en el departamento de Tiempo Libre.

Llegó al gueto para acondicionarlo en uno de los primeros transportes, y en enero de 1942 ya dirigía un cabaret “La tarjeta perdida de comida”; en él, todos los actores eran varones que actuaban para sus compañeros del cuartel “Sudetes”, pues en aquel momento aún había vecinos checos de Terezín viviendo en sus casa, y ellos no podían abandonar sus cuarteles. En este cabaret, que él compuso, escribió, dirigió y actuó, el éxito del llamado Himno de Terezín fue tal, que lo hubo de incluir en todos sus cabarets posteriores. Trabajó en el departamento de Tiempo Libre. Las mujeres participaron solo en el tercero y más importante cabaret de Svenk, “El último ciclista”, pero fue censurado inmediatamente después del ensayo general. Se le consideró el Charles Chaplin del gueto. En septiembre de 1944 fue deportado a Auschwitz. De ahí fue a una fábrica cercana a Leipzig. Murió enfermo en abril de 1945. Solo seis canciones de las que compuso en el gueto sobrevivieron. “El último ciclista” se llevó acabo en Praga después de la guerra.

Szeps-Zuckermandl, Berta –Szeps de soltera– (1864- 1945). Escritora, periodista y crítica austriaca de origen judío, dirigió un importante salón literario en Viena.

Casada con el anatomista húngaro Emil Zuckermandl, dirigió su salón desde finales del siglo XIX hasta 1938. Los personajes más importantes vieneses lo visitaban con asiduidad. Fue cofundadora del Festival de Música de Salzburgo. Con la anexión austriaca de 1938 emigró a París y posteriormente a Argel.

Taussig, Helen von (1879–1942). Pintora austriaca de origen judío, especializada en representaciones del universo femenino, una de las cofundadoras de la VBKÖ, *Vereinigung bildender Künstlerinnen Österreichs*, Asociación de mujeres artistas austriacas.

Hija del gobernador del banco del crédito agrícola, la economía de la familia le permitió dedicarse plenamente a su vocación. En 1910 estudió junto a la artista Emma Schlangenhäusen con Cuno Amiet. Recién muerto su padre, la pareja de amigas fue a estudiar a París en varias ocasiones entre 1911 y 1914 con Maurice Denis a la Academia Ranson. Durante la Primera Guerra Mundial fue enfermera de la Cruz Roja. En 1927 tuvo sus primeras exposiciones en Salzburgo y Viena, y en 1929 en París y La Haya. Aunque huyó de Austria en 1940, fue detenida y deportada al gueto polaco de Izbica, en donde murió. La mayoría de sus trabajos desaparecieron.

Taussig, Zdeněk (1922). Niño judío checo, internado en Theresienstadt, y escritor de la revista “Vedem” de la casa de los chicos L 417 y que dirigió Petr Ginz (ver). Sobreviviente, se llevó con él las únicas 800 páginas que existen de la revista, las cuales guardó en la caja de las cenizas de su abuela (ver anexo 15. 16.). Al acabar la guerra emigró a los Estados Unidos, se hizo ingeniero y ocultó a sus hijos su historia, la cual estaba recogida en las páginas de “Vedem”.

Téry-Adler, Margit –Téry de soltera, desde 1918 Adler y desde 1928 Buschmann– (1896–1977). Artista y diseñadora, íntima amiga de Friedl desde 1916 en la escuela de Itten en Viena, a quien siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten” –no hemos podido confirmar si era de origen judío, pero en ese momento estuvo casada con Adler, que sí lo era–.

Se casó con Bruno Adler (ver) en 1918 y ambos se trasladaron a Weimar un año más tarde. Allí trabajaron juntos en la revista “Utopía-Verlag”. En 1921 tuvo a su hijo Florian Adler (ver). Con la partida de Itten en 1923, ella se mudó a Carlsbad, en donde enseñó a los niños mediante el sistema de Itten. En 1928 se casó con el Dr. Hugo Buschmann (ver). Trabajó desde 1929 hasta 1933 con Friedl y Max Bronstein (ver) en fotomontajes, carteles y películas para los trabajadores. Durante la Segunda Guerra Mundial, vivió en Berlín. Fue interrogada por la Gestapo y perdió sus obras en los bombardeos. Continuó su trabajo de diseño de interiores y textiles después de la guerra. En 1973 hizo una exposición individual en Berlín. Murió en Heidelberg.

Tietze-Conrat, Erika –Conrat de soltera– (1883-1958). Historiadora de origen austro-judío y nacionalizada estadounidense, fue una de las primeras mujeres licenciadas en historia del arte en Austria. Apoyó el arte contemporáneo que se realizaba en la capital.

Tiso, Josef (1887-1947). Sacerdote católico, diputado del Parlamento checoslovaco, y entre 1939 y 1945 presidente de la República Eslovaca Independiente, aliada de la Alemania Nazi. Fue ejecutado por las autoridades checas tras la guerra.

Toorop, Jan (1858-1928). Pintor holandés cuyo trabajo se desarrolló entre el simbolismo y el modernismo.

Troller, Norbert (1896–1981). Arquitecto austriaco de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 22 de marzo de 1942. Trabajó en el departamento Técnico.

Fue un oficial de la Primera Guerra Mundial austriaco. Estudió en la Academia de Arte de Viena y se licenció como arquitecto. En 1933 se casó con una gentil y se divorció en 1939. En 1927 abrió su estudio de arquitectos en Brno. Tras su deportación en 1942 a Terezín, trabajó en el Departamento Técnico y diseñó mejoras en las habitaciones de los presos privilegiados y administradores judíos. El 17 de julio de 1944 se le implicó en el “caso de los pintores” (ver anexo 15.20.) y fue encarcelado en la Pequeña fortaleza. Desde allí, fue deportado a Auschwitz. Después de un breve periodo de tiempo como obrero/esclavo, Troller

se convirtió en tutor privado del Kapo Scimanski y se le asignó al taller de los pintores del campo de exterminio. Esta posición le permitió observar su entorno. Mientras pintaba de forma kitsch para las SS, Troller también producía una serie de pinturas ilegales y bocetos que documentaban la vida de Auschwitz. Fue liberado en enero de 1945 por el ejército soviético. Hasta 1948 Troller mantuvo una oficina de arquitectura en Brno, luego emigró a los EE.UU. Documentó su experiencia en su libro “Theresienstadt: Hitler's Gift to the Jews” (Troller, 1991).

Turková, Zdenka. Habitante checa de Hronov, ayudó a Friedl con las tareas de la casa durante un tiempo entre 1938 y 1942 cuando ella y Pavel Brandeis (ver) vivieron en aquella población. Sus hijas aún conservan las medias bordadas que la artista les hizo cuando eran pequeñas.

Twain, Mark –nombre real, Samuel Langhorne Clemens– (1835-1910). Escritor, orador y humorista norteamericano. Alcanzó un gran éxito internacional que le llevó a relacionarse con presidentes estadounidenses, artistas, industriales y realeza europea. Su libro más popular es “Las aventuras de Tom Sawyer”, publicado en 1876.

Twardowska-Conrat, Ilse (1848-1938). (Ver Ilse Conrat).

Ullman, Viktor (1898-1944). Pianista y compositor austriaco de origen judío, internado en Theresienstadt desde el 8 de octubre de 1942.

Amigo de Friedl desde 1918, año en el que coincidieron en un curso en Viena del músico Arnold Schönberg (ver), y en donde se enamoró de la mejor amiga de Dicker-Brandeis, Anny Wottitz (ver). Después de estudiar con el maestro vienés y combatir en la Primera Guerra Mundial, se fue a Praga a estudiar con el músico Zemlinsky (ver). En octubre de 1942 fue deportado a Terezín, en donde se reencontró con la artista que llegó un par de meses después que él. Fue el responsable del Departamento musical de la Oficina de Tiempo Libre del gueto. Allí, en 1944, compuso y estrenó la ópera *Der Kaiser von Atlantis*, El emperador de la Atlántida, convertida en un símbolo de resistencia del Holocausto. Fue enviado a Auschwitz el 16 de octubre de 1944. Dos días después moría en las cámaras de gas. (Ver su biografía de forma extensa en el anexo 15.7.)

Unger, Otto (1901-1945). Pintor y profesor de secundaria alemán de origen judío interno en Theresienstadt desde el 28 de enero de 1942. Trabajó en el departamento Técnico.

Entre 1924 y 1926 asistió a las clases de pintura del Prof. Thiele en la Academia de Bellas Artes de Praga. Después de graduarse en la Academia, regresó a su ciudad natal, Brno, donde trabajó como profesor de dibujo y geometría descriptiva en el instituto judío. Fue deportado a Terezín en enero de 1942 junto a su esposa e hija. Trabajó en la sala de redacción de la Dirección técnica. El 17 de julio de 1944 fue arrestado en relación con el “caso de los pintores” (ver anexo 15.20.) e internado en la Pequeña fortaleza. En el otoño de 1944 fue trasladado a Auschwitz con su familia. En enero de 1945 fue transferido a Buchenwald, donde

vivió para ver la liberación. Murió el 25 de julio de 1945 en el hospital de Blankenheim cerca de Weimar. Su esposa y su hija sobrevivieron.

Utitz, Emil (1883-1956). Catedrático de filosofía y psicología checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 30 de julio de 1942. Prominente. En ocasiones vicedirector del departamento de Tiempo Libre y el responsable de las conferencias realizadas desde ese departamento. Director de la biblioteca central del gueto.

Autor de numerosas publicaciones científicas, miembro de la Academia alemana de las ciencias, fue catedrático de filosofía y psicología en Rostock desde 1910 y en Halle desde 1925. Desde 1934, lo fue de la Universidad Alemana de Praga hasta 1940. Casado, no tuvo hijos. El matrimonio fue enviado a Theresienstadt en julio de 1942 y vivieron como prominentes. Dio más de 40 conferencias. Fue liberado en el gueto. En 1947 escribió el libro “Psicología de la vida en el campo de concentración de Terezín”.

Vavricka, Josef. Tendero de Hronov al que Friedl anunció su deportación.

Velázquez, Diego –Rodríguez de Silva y Velázquez– (1599-1660). Pintor barroco español, uno de los más grandes artistas de todos los tiempos de la historia del arte.

Velde, Henry Van de (1863- 1957). Arquitecto, diseñador industrial y pintor belga. Uno de los fundadores del modernismo en Bélgica.

Viertel, Bertold (1885-1953). Poeta, actor y director de cine y teatro austriaco de origen judío. Fundador de la compañía “Die Truppe” en 1922.

Trabajó en Viena y Dresde, y a partir de 1922 en Berlín, cuando fundó su propia compañía de teatro, para la que trabajó Friedl entre 1923 y 1938. Dejó su huella en el teatro alemán y austriaco durante la década de 1920 con actuaciones expresionistas de Shakespeare e Ibsen y las primeras producciones en alemán de algunas de las obras más conocidas de Eugene O'Neill. Desde 1927 trabajó en los Estados Unidos en la industria del cine. Allí conoció a la actriz y tía de Edith Kramer (ver), Elisabeth Neumann (ver) tras huir de Europa en 1940 de los nazis. Con tía y sobrina se volvió a Viena tras divorciarse de su segunda esposa. Fue director del *Burgtheater* de la ciudad. En 1949 regresó a Berlín y se casó con Elisabeth. Murió en Viena.

Vlaminck, Maurice de (1876-1958). Pintor fauvista francés.

Voltaire –François Marie Arouet– (1694-1778). Escritor, historiador, filósofo y abogado francés, uno de los representantes de la ilustración –periodo que enfatizó el poder de la ciencia, la razón humana y el respeto hacia la humanidad–. Con el caso Calas (ver Jean Calas) se convirtió en el primer escritor francés en implicarse en un caso judicial.

Vuillard, Édouard (1868-1940). Pintor francés perteneciente al grupo de los nabis – grupo de artistas franceses de finales del siglo XIX, cuya característica más destacable era su interés por el color–.

Waerndorfer, Fritz –Friedrich de nombre, Wärndorfer en su grafía alemana– (1868-1939). Empresario austriaco de origen judío, miembro fundador de los *Wiener Werkstätte*, Talleres vieneses –comunidad artística similar al movimiento de William Morris (ver) y Mackintosh *Arts & Crafts*–, junto a Josef Hoffman (ver), y Koloman Moser (ver)

Wagner, Otto (1841-1918). Arquitecto austriaco de transición estilística, pasó de ser a mediados y finales de la década de 1880 un representante del historicismo, a ser un defensor del realismo arquitectónico. En 1894 fue nombrado profesor de arquitectura de la Academia de Viena.

Con encargo a mediados de los años 90 del siglo XIX de la ampliación de la ciudad, diseñó edificios en el estilo modernista austriaco, conocido como *Jugendstil*. Del plan urbanístico que creó, solo se construyó la red de metro. En 1896 publicó su libro “Arquitectura moderna”, sobre el nuevo estilo que había adoptado y en el que incorporó nuevos materiales y formas. Fue maestro y amigo de los arquitectos Loos (ver), Hoffman (ver) y Olbrich (ver). En 1897 defendió y unió a los artistas jóvenes de la Secesión, cuyos postulados pueden verse reflejados en las construcciones de las estaciones de metro de Viena. En la Caja Postal de Ahorros de la ciudad, construida entre 1904 y 1906, ya se mostró como precursor del racionalismo arquitectónico.

Wagner, Richard (1813-1883). Compositor, poeta y teórico alemán romántico. Compuso, escribió los libretos y creó las escenografías de las óperas que le darían fama mundial. “Tristán e Isolda” se considera el inicio de la música académica contemporánea. Fue el compositor favorito de Adolf Hitler (ver).

Weber, Ilse –Herlinger de soltera– (1903-1944). Poeta austrohúngara de origen judío, interna en Theresienstadt desde el 8 de febrero de 1942. Trabajó en el departamento de Salud.

Escribía libros para niños –lo hacía en alemán a pesar de haber nacido en Moravia–, sobre todo canciones y obras de teatros. Con la ocupación alemana se mudó con su familia y padres a Praga, desde donde fue deportada a inicios de 1942 junto a su esposo y su hijo menor, Thomas (su hijo mayor, Hanus, logró ser trasladado con la ayuda de la comunidad judía a Inglaterra y luego a Suecia, en donde vivió durante toda la guerra). 1942. En el gueto trabajó como enfermera, escribió poemas y compuso canciones de cuna que cantaba con su guitarra a los niños enfermos a los que atendía. Sobrevivieron más de 50 poemas y canciones, de ellos, la canción de cuna “Wiegala”. Deportada a Auschwitz de modo voluntario tras la partida de su esposo en noviembre de 1944, viajó al campo de exterminio con su hijo y sus pacientes infantiles. Murió al llegar, junto a su hijo, en las cámaras de gas.

Weill, Kurt (1900-1950). Compositor alemán de origen judío, famoso en los años 20 por sus colaboraciones con el dramaturgo Bertolt Brecht (ver); “Mack el navaja” es una pieza de una producción de su colaboración más conocida, la ópera “Los tres peniques”. En 1922 se unió al *Novembergruppe*, agrupación de izquierdas compuesta por los músicos Hanns Eisler

(ver) y Stefan Wolpe (ver). En 1933, con la ascensión nazi, huyó primero a Inglaterra y posteriormente a Estados Unidos.

Weiner, Erich (1911-1944). Rabino de Plzen, interno en Theresienstadt desde enero de 1942. Trabajó en el departamento de Tiempo libre.

En febrero de 1942 se le encomendó por orden de Otto Zucker (ver), la organización de las actividades de tiempo libre. Mantuvo hasta 1943 un diario con detalles precisos sobre su labor. Fue deportado a Auschwitz el 16 de octubre de 1943 . Murió.

Weinstein, Sary. Interna en Theresienstadt. Escribió un diario a la edad de 14 años, mencionado por Brenner (2009).

Weiss, Eva –Gross o Grosz de casada– (1923) Joven checa de origen judío, interna en Theresienstadt desde la primera mitad de 1942. Consejera-educadora de la habitación 28 de la casa de niñas L 410 de Theresienstadt. Sobreviviente.

Fue enviada a Terezín a finales de 1941, y trabajó junto a la educadora Tella –Ella Pollack (ver) – desde el principio. La primera mitad de 1942 lo hizo en la habitación 104, luego fue enviada a la 28. Definida como una persona muy creativa, hacía con su sentido del arte y del humor, que las cosas parecieran menos graves, y confiaba, como otra de sus compañeras Laura Schimko (ver), amiga de Friedl, en el valor de la compasión y la creatividad. En julio de 1944 fue enviada junto a la niña Miriam Rosenzweig (ver) a Christianstadt, un campo de secundario de Gross-Rosen, no lejos de Breslavia, en Polonia. Liberada, regresó a Praga. Fue una de las primeras personas en contar en la ciudad su experiencia en los campos nazis. Como no tenía familiares cercanos en su ciudad natal, se quedó en la capital, en donde conoció al checo de origen judío Gross, que había huido a Inglaterra y pertenecía a la brigada checa del ejército británico. Tardaron tres años en poder estar juntos debido a que a ella no le daban un pasaporte para poder irse a Londres con él. Finalmente emigraron a Israel y se casaron allí, tras lo cual, se fueron a vivir a Londres, en donde vivieron durante muchos años. Para su jubilación se trasladó a un pueblo cerca de Winchester, al sur de Inglaterra.

Weiss, Frank –Franz– (1909-2000). Ingeniero checo de origen judío. Trabajó en mantenimiento del departamento Técnico. Deportado a Terezín en diciembre de 1941.

Construyó una radio ilegal . Participó en el grupo de la resistencia del gueto de Terezín. Dio siete conferencias. Fue deportado a Auschwitz el 28 de septiembre de 1944 en el mismo tren que Pavel Brandeis (ver). De allí fue enviado a Gleiwitz. Fue liberado en Blechhammer en enero de 1945. Se alistó en el ejército checo en marzo de 1945. Tras el fin de la guerra volvió a Praga. Emigró a Israel en 1949. En 1950 a Australia.

Weissberger, Ela (1930). (Ver Ela Stein).

Weissová, Helga – Hošková de casada– (1929). Artista checa de origen judío internada en Theresienstadt desde el 10 de diciembre de 1941 junto a sus padres. Sobreviviente.

Llegó a Terezín en uno de los primeros transportes que fueron enviados para acondicionar el gueto, así que vivió desde los 12 a los 15 años en él. Tenía un gran talento para el dibujo, y su padre le alentó a que dibujara todo lo que viera, y así hizo. Creó un diario con más de 100 dibujos. El diario sobrevivió y sus dibujos son muy populares –ninguno de ellos los hizo con Friedl–. En octubre de 1944, con 15 años, fue deportada junto a su madre a Auschwitz. En la selección ella se hizo pasar por una joven de 18 y a su madre por una mujer más joven. Tras 10 días fueron enviadas al campo de trabajo de Freiberg, cerca de Dresde. Tras una “marcha de la muerte” de 16 días al campo de Mauthausen de Austria, fueron liberadas en él por los norteamericanos el 5 de mayo de 1945. Regresaron ambas a Praga. Su padre fue asesinado en Auschwitz. En la ciudad estudió pintura y se dedicó al arte. Formó su propia familia en 1954, cuando se casó con el músico Jiří Hošek con el que tuvo dos hijos. Después de la revolución de 1989 expuso su arte fuera de la República Checa: Austria, Alemania e Italia. En 1993 fue investida *doctor honoris causa* por la universidad de arte de Massachusetts, Boston, por logros de toda una vida. En 2009 fue galardonada con la medalla Josef Hlávka. En febrero de 2013 seguía viviendo en Praga, en el piso en que había nacido.

Wendland, Hildergard –Hilde–. Novia de Itten en Stuttgart, se suicidó en 1916, lo que supuso una experiencia muy traumática para el artista.

Wengraf, Paul (1894-1978). Artista y marchante austriaco de origen judío, retratado en 1917 por Egon Schiele y que tras emigrar a Londres abrió en Bond Street la “Arcade Gallery”; uno de esos artistas que se refugiaron en Gran Bretaña huyendo del nazismo y enriquecieron el arte de aquel país a través de su trabajo como marchante.

Werfel, Franz (1890-1945). Escritor austriaco nacido en Praga, novelista, poeta y autor de teatro, coetáneo y colega de Franz Kafka y otros intelectuales judíos de comienzos del siglo XX. Tercer esposo de Alma Mahler (ver).

Participó en la Primera Guerra Mundial, pero fue acusado de traición por su pacifismo. En 1917 inició una relación con Alma Mahler (ver) en 1917. Hasta 1929, no se casaron (ver anexo 15. 33.). Con la anexión austriaca el matrimonio huyó a Estados Unidos. Murió en Los Ángeles, tras haber alcanzado un notable éxito por su libro “La canción de Bernardette” a partir del cual se hizo una película que ganó un Oscar de Hollywood en 1943. Su cuerpo fue exhumado en 1975 y llevado a Viena.

Wertheimer, Hanka –apodo Chana, Weingarten de casada– (1929-1998). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

Nieta de unos industriales del sur de Moravia, su padre y tío dirigían una fábrica familiar de conservas. Su madre, Lily, había estudiado filología y filosofía en la Sorbona, París. Ésta, cosmopolita y viajera, fue una de las primeras mujeres en Checoslovaquia en conducir y poseer un coche. Hanka tuvo en su institutriz una segunda madre. Con la

ocupación nazi sus padres se trasladaron a Praga. Una hermana emigró a Palestina, y su padre fue detenido en 1940 por la Gestapo. En 1941 ya no había dinero para que la familia pudiera seguir manteniéndose, por lo que tuvieron que trasladarse junto a su madre, su hermana a un pequeño apartamento. En marzo de 1943 las tres fueron deportadas a Theresienstadt. Llegó a la habitación 28 gracias a la influencia de una prima materna. Fue inmediatamente aceptada por su carácter afable. Era alta y atlética. En julio de 1944 fue deportada con su madre a Hamburgo, a una brigada de trabajos forzados. Fueron liberadas en Bergen-Belsen en abril de 1945, pero su madre murió de tifus un mes después. Tras recuperarse ella misma en diferentes hospitales, regresó a Praga en donde se reencontró con su institutriz. Había perdido a casi toda su familia. En Praga se reunía con amigas supervivientes de la habitación, pero a causa de una tuberculosis, tuvo que residir dos años en Suiza, y cuando regresó a Praga, en 1948 sus amigas habían emigrado a distintos lugares. Ella se fue a Israel en 1949. Allí se casó y tuvo tres hijos.

Wertheimstein, Franciska (1844- 1907). Mujer austriaca de origen judío regente de un conocido salón vienes, típico del imperio Austro-húngaro.

Hija de una rica familia, fue hermana de tres varones muy importantes de la sociedad vienesa, y de una hermana, Josephine (Wertheimstein, ver). Era conocida por su caridad y amabilidad. Mostró ciertos signos de locura al final de su vida, y murió siendo tratada por Josef Breuer (ver), médico que trabajó con Sigmund Freud (ver) en los inicios del psicoanálisis. Legó en su testamento su casa/salón a la ciudad de Viena.

Wertheimstein, Josephine (1820- 1894). Mujer austriaca de origen judío que dirigió dos conocidos salones vieneses, típicos del imperio Austro-húngaro.

Hija de una rica familia, fue hermana de tres varones muy importantes de la sociedad vienesa, y de una hermana, Franciska (Wertheimstein, ver). Casada a los 23 años con el secretario del banco vienes Rothschild, tuvo dos hijos, y fue muy infeliz en su matrimonio. Esta circunstancia le llevó a somatizar sus problemas y tener que estar de por vida en tratamiento médico. Acabó con una depresión mayor tras la muerte de su hijo varón. A mediados de los 80 abandonó el nuevo salón que había abierto por razones de salud, y vivió el resto de su vida acompañada por su hija, que se quedó soltera.

Winkler, Eva –Sohar de casada– (1930). Alumna checa de Friedl, de origen judío, de la habitación 28 de la casa L 410 de Terezín. Sobreviviente.

Pasó su infancia al sur de Moravia, en donde sus padres tenían un aserradero. Con la anexión de los Sudetes en octubre del 38, dejaron el negocio y fueron a Brno, en donde vivían los abuelos. Allí estuvieron bien hasta la ocupación del 39. Tuvieron que mudarse cuatro veces hasta llegar a un pequeño piso de Praga compartido con otras familias judías. Una de ellas era la de su amiga, y posterior compañera de la habitación 28 de Terezín, Flaška, (ver Anna Flach). En abril de 1942 su familia fue enviada a Theresienstadt –la de Flaška ya había

partido—. En la habitación se hizo muy amiga de Martha Fröhlich (ver). Fue liberada en el gueto. El fin de la guerra le pilló junto a sus padres y uno de sus hermanos en Suiza. Regresaron a su hogar. Nunca volvió a sentir Checoslovaquia como tal. En 1949 emigró junto a su hermano mayor a Israel. Sus padres no pudieron pues las leyes comunistas se lo impidieron. Tras la muerte del padre, en 1968, la madre consiguió emigrar con su hijo pequeño. Vivió varios años en el mismo kibutz que Hanka Wertheimer (ver) y Handa Pollack (ver). Se casó, tuvo dos hijos, y se instaló en Haifa.

Winnicott, Donald (1896-1971). Pediatra inglés y psicoanalista que fue especialmente influyente en el campo de la teoría de las relaciones objetales. Presidente de la Sociedad Psicoanalítica Británica en dos ocasiones: de 1956 a 1959 y de 1965 a 1968 (ver anexo 15.29.).

Wittels, Fritz (1880-1950). Psicoanalista estadounidense de origen austriaco. Amigo y biógrafo de Sigmund Freud (ver).

Wittgenstein, Ludwig (1889-1951). Filósofo, matemático, lingüista y lógico de origen judeo-austriaco por parte de padre, nacionalizado británico y convertido al protestantismo. Fue discípulo de Bertrand Russell en Cambridge, en donde acabó él mismo como profesor de la universidad. Hermano del músico Josef Labor (ver).

Wolf, Hugo (1860-1903). Compositor austriaco, relacionado con la Segunda escuela de Viena.

Wottitz, Anny –Moller de casada desde 1925– (1900-1945). Artista austriaca de origen judío y la mejor amiga de Friedl. La casa de Anny fue siempre la de la artista. Alumno de Itten en Viena. Le siguió a la Bauhaus en 1919 como parte del grupo conocido como “los 16 judíos de Itten”.

Estudiante de Itten en Viena entre 1916 y 1919, estudió encuadernación, por lo que cuando ambas alquilaron en 1917 un estudio cerca de la casa de los padres de Anny (ella llamaba a Irene, la madre, “mamá”), empezaron a realizar algunos encargos. En ese tiempo se hicieron amigas del compositor Viktor Ullmann (ver) quien se enamoró de Anny y le escribió cartas desde el frente en la Primera Guerra Mundial. El 1919 siguió a Itten a la Bauhaus, y la abandonó en 1923, cuando él se fue.

Anny se casó en 1925 con el empresario Hans Moller (ver), amigo de Friedl, que asistió a los seminarios de composición de Arnold Schönberg (ver) en Viena, en el curso 1918-1919. Tuvieron una hija, Judith (Adler, ver), futura esposa de Florian Adler (ver). En 1934 Friedl y ella se separaron cuando huyó junto a su familia a Inglaterra. En 1938 se instalaron definitivamente en Palestina. Murió en Haifa, el 30 de julio de 1945, en el día que era el cumpleaños de Friedl, el primero que la artista no pudo celebrar. La correspondencia se mantuvo y ésta ha supuesto una importante fuente de información sobre Friedl Dicker-Brandeis.

Wyneken, Gustav (1875-1964). Reformador educativo alemán, libre pensador y líder carismático. Sus ideas y la práctica en materia de educación y juventud fueron de gran influencia en su tiempo, tanto como fueron controvertidas. Fue maestro de Walter Benjamin (ver) y fundador de la Comunidad escolar libre junto a Rickert (ver).

Žadniková, Raja –Engländerová de nacimiento– (1929). Pediatra checa de origen judío, alumna de Friedl en Terezín. Hija de Rosa Engländerová (ver). Sobreviviente.

Fue deportada en junio de 1942 a Theresienstadt junto a su madre. Sobre su vida, la monja católica Raspanti (1980) escribió una obra de teatro “I never saw another Butterfly” en la que el personaje principal tiene el nombre de Raja Engländerová, pero no se basa en su biografía, pues en la obra se presenta a Raja como a una huérfana. Esta pieza se interpreta desde el 2012 dentro del Butterfly Project. Vive en Praga, tiene hijos y nietos.

Zamyatin, Yevgueni (1884-1937). Escritor ruso. Inmediatamente después de la revolución escribió en Gran Bretaña la novela “Nosotros”, publicada en 1921, que no lo fue en su país hasta 1988.

Zar-Adusht Hanish, Otoman (1856-1936). Fundador del movimiento religioso conocido como Mazdaznan.

Zelenka, František (1904-1944). Destacado arquitecto, diseñador gráfico, escenógrafo y figurinista checo de origen judío, interno en Theresienstadt desde el 13 de julio de 1943. Jefe del departamento de Escenografía y atrezzo del departamento de Tiempo Libre.

En Praga trabajó en el mundo del teatro con gran reputación, y entre 1942 y 1943 lo hizo bajo las órdenes de los nazis registrando los objetos robados y confiscados a los judíos checos. Una vez deportado a Terezín con su mujer e hijo en 1943, se dedicó al diseño escenográfico de numerosas obras del gueto, y enseñó a los jóvenes a realizar la tarea. Perteneció al grupo de conferenciantes de Salus (ver Miloš Salus). Se negó a participar en el rodaje de la película propagandística de 1944 (ver anexo 15.12.), que dirigió Kurt Gerron (ver). Fue deportado a Auschwitz el 19 de octubre de 1944. Murió.

Zemlinsky, Alexander von (1872-1942). Compositor y director de orquesta austriaco de padre católico y madre sefardí, fue el profesor de Arnold Schönberg (ver), quien se convirtió en su cuñado cuando éste se casó en 1901 con su hermana, Mathilde von Zelimnsky. Fue profesor también de Viktor Ullmann (ver). En 1900 se enamoró de Alma Schindler –Mahler de casada– (ver Alma Mahler), pero la familia rompió la relación. Su primer matrimonio en 1907 fue un fracaso, aunque duró hasta la muerte de su esposa en 1928. Se volvió a casar en 1929 con Luise Sachsels, 29 años joven que él, con la que sería feliz. De 1927 a 1932 fue codirector de la *Kroll Oper* de Berlín, junto a Otto Klemperer (músico superviviente del Holocausto cuyas memorias son un referente). En 1933, por su ascendencia judía materna, sus obras fueron clasificadas de “arte degenerado” y hubo de regresar a Viena,

lugar en el que Adolf Loos (ver) le construyó una elegante mansión. En 1938 se exilió a los Estados Unidos en donde murió.

Zetkin, Clara –nacida Eissner, adoptó el apellido de su amante, el ruso de origen judío Ossip Zetkin– (1857-1933). Política comunista alemana, luchadora por los derechos de la mujer. Militó en el Partido socialdemócrata de Alemania hasta 1917, luego en la liga Espartaquista que se transformaría en el Partido comunista de Alemania. Fue miembro del Reichstag en la República de Weimar entre 1920 y 1933.

Zola, Émile –Émile Édouard Carles Antoine Zola– (1840-1902). Escritor francés, padre del naturalismo en literatura. Su papel en la revisión del proceso de Alfred Dreyfus (ver), le costó el exilio de su país.

Zucker, Otto (1892-1944). Ingeniero y arquitecto checo de origen judío, con formación musical y condecoraciones militares por su participación en la Primera Guerra Mundial, líder sionista, internado en Theresienstadt desde el 4 de diciembre de 1941. Miembro del Consejo Judío y desde 1943 director del departamento de Tiempo Libre.

Fue presidente de la comunidad judía de Brno y en el verano de 1941 de Praga. Además de como diputado, trabajó a las órdenes del sionista Jacob Edelstein (ver) en el departamento económico de la Oficina de Palestina en Praga. Fue deportado a Terezín junto a su mujer Frizi en uno de los primeros transportes para el acondicionamiento del gueto. Su idea era preparar el “autogobierno” local, convencido de que el gueto sería un lugar de estancia definitivo hasta el final de la guerra. Fue el primer miembro del Consejo de Ancianos –puesto que abandonó temporalmente, pero que finalmente ocupó hasta su muerte–. En 1943 dirigió el departamento de Tiempo Libre. Se le consideraba una persona versátil y muy inteligente. Fue deportado el 28 de septiembre de 1944 a Auschwitz, en el mismo transporte que Pavel Brandeis (ver). Fue asesinado. Su mujer murió en el campo de exterminio tras llegar en un transporte posterior.

Zunz, Leopold (1794-1886). Fundador de lo que se denomina “Ciencia del judaísmo”, es decir, la investigación crítica de la literatura, himnología y rituales judíos.

Zweig, Stefan (1881-1942). Escritor, biógrafo y activista social austriaco de origen judío. Sus obras reflejaron su crítica al totalitarismo nazi y fue muy popular entre 1920 y 1930. Tras su suicidio en 1942 su fama empezó a decaer.

15.53. ÍNDICE MITOLÓGICO

Ananké –la Necesidad–. Personificación de la necesidad, la inevitabilidad. Surgió al principio de los tiempos, de la nada, formada por sí misma como un ser serpentino alado cuyos brazos abarcaban todo el universo. Desde su origen estuvo relacionada con Tiempo-sin-vejez (ver), el dios del tiempo, serpiente alada también. Juntos rodearon el huevo primigenio de la materia y lo dividieron en tierra, cielo y mar, generando así el universo ordenado. Fue en

la tradición órfica cuando se dijo que se apareó con Tiempo-sin-vejez y como resultado del coito surgió Éter (ver), Caos (ver), Noche (ver) y Fanes (ver).

Asclepio. El dios de la medicina y la curación, conocedor de las plantas medicinales, y con el don de la curación. Fue venerado en varios santuarios, de los cuales el más importante era Epidauro, en el Peloponeso, en donde se desarrolló una escuela de medicina. Sus atributos se representan con dos serpientes enrolladas en un bastón.

Atenea –Atena o Palas Atenea–. Es una de las deidades más mencionadas y representadas en la mitología griega. Diosa de la guerra, la civilización, la sabiduría, la estrategia, las artes, la justicia y la habilidad. Es una de los doce dioses olímpicos. Su culto fue muy extendido no solo en la Grecia Antigua, sino en todos sus territorios. Fue la patrona de toda la región Ática y de la capital, Atenas. Fue hija de Zeus (ver), nacida de su frente, y completamente armada tras tragarse a su madre.

Átropos. Una de las Moiras (ver) junto a Cloto (ver) y Láquesis, (ver), y la mayor de las tres; juntas presiden el destino de los seres humanos. Es la Moira inexorable o inevitable, pues elige el tipo de muerte de las personas y acababa con su vida cortando la hebra vital con sus tijeras, razón por la que su posición en el destino humano es la última. Como sus hermanas, era hija de Zeus (ver) y Noche (ver).

Caos. Estado primigenio del universo. En la tradición órfica, el hijo de Ananké (ver) y Tiempo-sin-vejez (ver), y hermano de Éter (ver), Noche (ver) y Fanes (ver).

Cloto. Una de las Moiras (ver) junto a Átropos (ver) y Láquesis (ver), y la más joven; juntas presiden el destino de los seres humanos. Es la Moira que en su rueca hila la hebra de la existencia, razón por la que su posición en el destino humano es la primera. Como sus hermanas, era hija de Zeus (ver) y Noche (ver).

Eros. Dios del amor, la atracción sexual, y, derivado de ello, de la fertilidad. Se le equipara con frecuencia a Fanes (ver). Sigmund Freud (ver) equiparó a Eros con la pulsión de vida –de autoconservación–, opuesta a Tánatos (ver), la pulsión de muerte.

Éter. En la tradición órfica hijo de Ananké (ver) y Tiempo-sin-vejez (ver), hermano de Caos (ver), Noche (ver) y Fanes (ver). El V Himno órfico lo nombra como un elemento divino que todo lo domina.

Eurídice. Ninfa de Tracia, Enamorada del pastor Orfeo (ver). Murió el día de la boda por la picadura de una víbora en su huída de Aristeo, pastor rival del novio, que intentó raptarla. Tuvo la ocasión de salir del inframundo con su amado, cuando éste fue a buscarla, pero no mantuvo la condición impuesta por Hades, el dios de los infiernos, de no mirarla hasta que salieran de ellos, y volvió para siempre a la sombra.

Fanes –el Protogonos–. En la cosmogonía órfica el huevo luminoso (Phanés en griego significa resplandeciente) con el que apareció “el aparecer”, por tanto, la deidad primigenia que constituye la generación de todas las cosas. Hijo de Ananké (ver) y Tiempo-sin-vejez

(ver), hermano de Caos (ver), Éter (ver) y Noche (ver). De su unión con Noche surgió Cielo y Tierra. También fue padre de los mares, el sol, la luna y las estrellas. Fanes reinaba sobre todos los dioses, pero se retiró a un lugar elevado del cielo y cedió su cetro a Noche, quien a su vez se lo pasó a su hijo Cielo. Crono se lo arrebató y lo perdió con Zeus (ver), el gobernante final del universo. Fanes fue finalmente devorado por Zeus, quien se hizo con todo el universo pasado y futuro.

Helena de Troya –o de Esparta–. Su leyenda es referida en numerosos textos. Era considerada hija de Zeus y pretendida por muchos héroes por su gran belleza. Fue raptada por Paris, príncipe de Troya, lo que dio origen a la Guerra de Troya.

Láquesis. Una de las Moiras (ver) junto a Átropos (ver) y Cloro (ver), y la segunda; juntas presiden el destino de los seres humanos. Es la Moira que echa la suerte de las personas, pues decide la longitud del hilo de sus vidas, razón por la que su posición en el destino humano es la segunda. Como sus hermanas, era hija de Zeus (ver) y Noche (ver).

Moiras. Son las personificaciones del destino. Moira significa parte o porción, de ahí que cada una de las tres, Átropos (ver), Cloto (ver) y Láquesis (ver), se ocupe de la porción de destino de cada existencia humana. Juntas controlan el hilo vital de cada ser humano, desde el nacimiento hasta la muerte. Hijas de Zeus (ver) y Noche (ver).

Noche –Nix–. En la tradición órfica hija de Tiempo-sin-vejez, hermana de y Éter (ver), Caos (ver), y Fanes (ver). La Noche ocupa una cueva donde da oráculos a través de Urano, que está encadenado dentro, dormido y borracho de miel, y sueña y profetiza.

Orfeo. Pastor que cuando tocaba su lira, los hombres se reunían para oírlo y descansar sus almas. Se enamoró de la ninfa Eurídice (ver), y el día de su boda ella murió por la picadura de una víbora mientras huía y él, roto del dolor, fue a buscarla al inframundo. Solo la belleza de la música de su lira convenció a Caronte para que le cruzara con su barca hasta la otra orilla de la laguna Estigia; al can Cerbero para que le abriera las puertas del infierno; y al dios Hades para que le devolviese a su amada. Sin embargo Hades puso una condición, y fue que Orfeo no podía ver el rostro de Eurídice hasta que no hubieran salido del inframundo. Él, antes de llegar a su última puerta, se giró impaciente para contemplar a su amada, momento en que Eurídice volvió a la sombra y quedaron definitivamente separados. Empezó a vagar por el mundo al no tener una razón para vivir, y al negarse a tocar para las Ménades –séquito de Dionisio–, le cortaron la cabeza y la arrojaron al río. En su honor se desarrollaron los Misterios Órficos, rituales iniciáticos y de purificación.

Penia. Personificación de la pobreza y la necesidad, razón por la que es odiada y marginada por los seres humanos por igual. Es la compañera de Aporia –la dificultad–, Amekhanía –el desamparo– y Ptokhenia –la mendicidad–. La tradición órfica dice que nació de Thesis o Tetis –la creación–, lo que pone de manifiesto que la pobreza acompaña a los hombres desde el principio de los tiempos. Hermana de Poros (ver).

Poros. La personificación de la abundancia, la oportunidad, la conveniencia. Su opuesta es Aporia, la dificultad. La tradición órfica dice que Poros nació de Thesis o Tetis –la creación–, por tanto es hermana de Penia (ver).

Plutón. Personificación de la riqueza, y derivada de ella, dios de la agricultura –se entiende la cosecha como abundancia–. Se le representa portando la cornucopia, o cuerno de la abundancia.

Tánatos. Personificación de la muerte sin violencia. Su toque es suave, como el de su hermano gemelo Hipnos, el sueño, hijos de Érebo y Nicté. Era el genio alado que acudía a buscar los cuerpos de los que habían fallecido. Cortaba un mechón de sus cabellos para ofrecer como tributo a Hades y se llevaba sus cuerpos al mundo de los muertos. Eros era el dios responsable de la atracción sexual, el amor y el sexo, por lo que se le veneraba también como un dios de la fertilidad. Era considerado hijo de Afrodita y Ares, pero según El banquete de Platón fue concebido por Poros (la abundancia) y Penia (la pobreza) en el cumpleaños de Afrodita. Freud decía que el hombre se ve amenazado por dos grandes fuerzas instintivas y opuestas a las que dio el nombre de Eros y Tánatos. La primera simboliza la fuerza de Vida, el deseo, la creación. En oposición se halla Tánatos o el instinto de muerte, de destrucción. Entre ambos camina el hombre, a la deriva entre Vida y Muerte

Tiempo-sin-vejez. Serpiente alada, primigenia junto a Ananké, la otra serpiente alada. Unida desde el principio a ésta, se unió a ella cuando el espacio no existía. Fue en la tradición órfica cuando se dijo que se apareó con Tiempo-sin-vejez y como resultado del coito surgió Éter (ver), Caos (ver), Noche (ver) y Fanes (ver).

Zeus. El padre de los dioses y los hombres. Gobierna a los dioses del Olimpo como lo haría un padre de familia. Supervisa el universo. El dios del cielo y el trueno. Hijo de Crono y Rea, en la tradición órfica, solo él sabe de la existencia de las serpientes aladas Ananké (ver) y Tiempo-sin-vejez (ver), origen del universo.

15.54. LISTADO DE FIGURAS

Friedl Dicker-Brandeis (1930). [Fotografía]. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p. 34.

SEPARATA

Sales, L. (2010). *Audencia*. 3 x 2 m. Cuerdas y madera. Imagen recuperada de <http://www.spinexplore.com/en/blog/categories/crafted?page=6#top>

7.1 UNAS MALETAS REPLETAS DE DIBUJOS INFANTILES

Fig.1. Makarova, E. (2012a). *Edith Kramer*. [Fotograma]. Imagen recuperada de <https://vimeo.com/33476299>

Fig.2. Beckmann, J. (ca. 1936). *Friedl Dicker-Brandeis*. [Fotografía]. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de <http://makarovainit.com/friedl/home.html>

Fig.3. Autora. (2004). *Sinagoga Pynkas/Museo judío*. Praga. [Fotografía].

Fig.4. Autora (2004). *Memorial del Museo judío de Praga*. [Fotografía].

Fig.5. Autora. (2004). *Vitrina sobre Terezín en el Museo judío de Praga*. [Fotografía].

Fig.6. Koretzová, M. (1944). *Sin título*. Acuarela sobre papel de color, 20,5 x 28,5 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Volavková, 2000, p.4.

Fig.7. Willy Groag (1993). [Fotograma]. Imagen recuperada de <http://collections.ushmm.org/search/catalog/irn502692>

Fig.8. Pavel Brandeis en Praga después de la guerra. (s.f.). [Fotografía]. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.91.

Fig.9. Complejo de Auschwitz tomado por las fuerzas norteamericanas el 26 de junio de 1944. I: Auschwitz I-Stammlager, Auschwitz II-Birkenau, Auschwitz III-Monovitz. (1944). [Fotografía]. Imagen recuperada de Patmátník Terezín, Museum Ghetto.

Fig.10. Maria y Sonja Špitzová (1938). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.132.

7.2. LA PRESENCIA DE LA AUSENCIA –UNA ORFANDAD TEMPRANA–

Fig.1. Friedl y su padre Simon Dicker. (1903) [Fotografía]. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.10.

Fig.2. Alserbachstrasse, distrito IX, Viena. (1899). Imagen recuperada de <http://de.wikipedia.org/wiki/Alsergrund>

Fig.3. Leire. (2014). *Mi día feliz*. Técnica mixta, 24 x 31 cm. Cortesía de la autora.

7.3. INCIPIT VITA NUOVA –LA METÁFORA DEL INICIO–

Fig.1. Viktor Ullmann. (1924). [Fotografía]. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p. 13.

Fig.2. Ray, M. (1927). *Arnold Schoenberg*. [Fotografía]. Art Institute of Chicago. © 2015 Man Ray Trust. Imagen recuperada de <http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/50164>

Fig.3. Leith, M. (2000). *I do, I undo, I redo (Hago, deshago, rehago)*. Cortesía de Louise Bourgeois Studio para la Tate Modern. Imagen recuperada de Tejiendo el tiempo, 2004, p.73.

Fig.4. Viktor Ullmann, partitura de “Wendla en el jardín” con dedicatoria del autor (1944). Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.11.

Fig.5. El Kohlmarkt y la Michaelerplatz en Viena. (1860-1910). [Fotografía]. Licencia Dominio público vía Wikimedia Commons. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kohlmarkt_und_Michaelerplatz_1900.jpg

Fig.6. Nahr, H. M. (ca. 1912). *Klimt con uno de sus gatos en brazos delante de su estudio*. [Fotografía]. ©Imagno/Archivos austriacos. Imagen recuperada de <http://www.leopoldmuseum.org/de/ausstellungen/43/klimt-persoendlich>

Fig.7. Roller, A. (1898). *Portada de primera edición de Ver Sacrum*. Licencia Dominio público vía Wikimedia Commons. Imagen recuperada de [http://en.wikipedia.org/wiki/Ver_Sacrum_\(magazine\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Ver_Sacrum_(magazine))

Fig.8. Autora. (2012). *Karlsplatz*. [Fotografía].

Fig.9. Autora. (2012). *Casa Goldmann*. [Fotografía].

Fig.10. Karl Kraus. (1906). [Fotografía]. Imagen recuperada de https://www.flickr.com/photos/kraus_gallery/1422583429/

Fig.11. Sigmund Freud. (1922). [Fotografía]. Licencia Dominio público vía Wikimedia Commons. Imagen recuperada de http://es.wikipedia.org/wiki/Sigmund_Freud

Fig.12. Autora. (2012). *Bergasse 19, casa museo de Freud*. [Fotografía].

Fig.13. Perscheid, N. (ca. 1910). *Hugo von Hofmannsthal*. [Fotografía]. Licencia Dominio público vía Wikimedia Commons. Imagen recuperada de http://es.wikipedia.org/wiki/Hugo_von_Hofmannsthal

Fig.14. Schmutzer, F. (ca. 1912). *Arthur Schnitzler*. (Fragmento) [Fotografía]. Licencia Dominio público vía Wikimedia Commons. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arthur_Schnitzler_1912.jpg

Fig.15. Franz Cizek con sus alumnos en la clase de Arte juvenil. (1936). [Fotografía]. ©1936, Cruz Roja de Viena. Imagen recuperada de <http://meredithsabbatical.blogspot.com.es/2010/03/franz-cizek-liberating-child-artist.html>

Fig.16. Autora. (2012). *Hahngasse*. [Fotografía].

Fig.17. Café Central de Viena, fin de siglo. [Fotografía]. Imagen recuperada de http://alenarterevista.net/wp-content/uploads/2014/05/Palais_Events_CafeCentral_07.jpg

Fig.18. Estación de Unter-Döbling, Otto Wagner. (ca. 1896-1900). [Fotografía]. Imagen recuperada de <http://spa.archinform.net/projekte/7826.htm>

Fig.19. Munch, E. (1893) *El grito*. Óleo, temple y pastel sobre cartón, 91 x 74 cm. Galería Nacional, Oslo. Imagen recuperada de http://es.wikipedia.org/wiki/El_grito

Fig.20. Francisco José I. (ca. 1885). [Fotografía]. Licencia Dominio público vía Wikimedia Commons. Imagen recuperada de http://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_Jos%C3%A9_I_de_Austria

Fig.21. Karl Lueger. (ca. 1897). [Fotografía]. Licencia Dominio público vía Wikimedia Commons. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ludwig_Grillich7.jpg

Fig.22. Georg Ritter von Schönerer. (ca. 1893). [Fotografía]. Licencia Dominio público vía Wikimedia Commons. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rudolf_Krziwanek_-_Georg_Ritter_von_Sch%C3%B6nerer,_um_1893.jpg

Fig.23. Dicker-Brandeis, F. (1944). Ramo de flores con llave. Acuarela sobre papel, 28 x 25 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.103.

Fig.24. Anónimo (s.f.). *Sin título*. Acuarela sobre papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Volavková, 2000, p.63.

Fig.25. Weiserová, D. (s.f.). *Sin título*. Bordado sobre papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Volavková, 2000, p.70.

7.4. INCIPIT VITA NUOVA –LA METÁFORA DEL INICIO–

Fig.1. Autora (2011). *Marrakech*. [Fotografía].

Fig.2. Autora (2005). *Plaza de Terezín*. [Fotografía].

Fig.3. Vista aérea de Terezín (s.f.) ©Turismo checo. Imagen recuperada de http://www.grayline.com/tours/prague/tour-of-Terezin-concentration-camp-memorial-5959_47/

Fig.4. Autora (2005). *Entrada a la pequeña fortaleza de Terezín*. [Fotografía].

Fig.5. Autora (2009). *Cartel exposición Petr Kien, Terezín*. [Fotografía].

Fig.6. Autora (2009). *Camino a Terezín*. [Fotografía].

Fig.7. Autora (2009). *Elena Makarova en el escenario*. [Fotografía].

Fig.8. Autora (2009). *Hermana y familia de Petr Kien en el escenario*. [Fotografía].

Fig.9. Autora (2009). *Obras expuestas de Kien*. [Fotografía].

Fig.10. Autora (2009). *Elena y yo*. [Fotografía].

Fig.11. Autora (2009). *Ágape*. [Fotografía].

Fig.12. Autora (2009). *Moneda del gueto, 1943*. Památník Terezín.

Fig.13. Autora (2014). *Jardín de Yad Vashem, Jerusalén*. [Fotografía].

Fig.14. Weissová, H. (1942). *Llegada a Terezín*. [Fotografía]. Imagen recuperada de <http://newsletter.pamatnik-Terezin.cz/zivotni-osudy-mlade-malirky-z-ghetta-Terezin/?lang=en>

Fig.15. Jakob Edelstein. (s. f.). [Fotografía]. Imagen recuperada de <http://www.theholocaustexplained.org/ks4/the-nazi-impact-on-europe/theresienstadt-a-case-study/government-and-administration/#.VUPN5trtlBc>

Fig.16. Emil Utitz. (s. f.). [Fotografía]. © EPOQUE 1900. Imagen recuperada de <http://www.starapraha.cz/pohlednice-praha-ferdinandova-trida.php>

Fig.17. Autora (2005). *Cuartel Magdeburgo, Terezín*. [Fotografía].

Fig.18. Fleischmann, K. (ca. 1943). *Transporte desde Terezín a Auschwitz*. Lápiz sobre papel. Ghetto Fighters House Archives. Imagen recuperada de <http://www.infocenters.co.il/gfh/multimedia/Art/1764.jpg>

7.5. PRESERVAR LA HUMANIDAD –CULTURA Y EDUCACIÓN EN TEREZÍN: LOS HILOS QUE UNEN SUS RETALES–

Fig.1. Vedem. (1903). © Marie Rút Křížková. Památník-Terezín. Imagen recuperada de http://www.geocaching.com/geocache/GC3JM7A_detske-osudy?guid=293d159a-1806-4103-ba69-958bcc79378b

Fig.2. Representación de Brundibar. (1944). [Fotograma]. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de <http://www2.holocaust.cz/en/history/events/brundibar>

Fig.3. Rafael Schachter dirige en Terezín (1944). (Fotograma). Imagen recuperada de <https://cathannabel.files.wordpress.com/2014/01/pavel.jpg>

Fig.4. Autora (2015). *Tres cerebros*. [Esquema].

Fig.5. Autora (2012). *El Partenón*. [Fotografía].

7.6. CREAR EN EL ABISMO: SOBRE EL VALOR DEL ARTE

Fig.1. Dicker-Brandeis, F. (1944). *Cara de niño*. Acuarela sobre papel, 25 x 18 cm. Beit Terezín, Kibboutz Givat Ha'im, Israel. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.94.

Fig.2. Autora (2005). *Bauhaus*. [Fotografía].

Fig.3. Bourgeois, L. (2000). *El arte es una garantía de cordura*. Lápiz sobre papel de color, 27.9 x 21.6 cm. Col. Museum of Modern Art, Nueva York. Imagen recuperada de <https://www.tumblr.com/search/art%20is%20a%20guaranty%20of%20sanity>

Fig.4. Bauml, J. (1943). *Ejercicio sobre la esencia de las cosas: espirales y caracoles*. Lápiz sobre papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.131.

Fig.5. Zdekauerová, D. (s.f.). *Sin título, a partir de un cuento de princesas*. Lápiz sobre papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Volavková, 2000, p.44.

Fig. 6 Beutler, J. (1943-1944.) *Ejercicio rítmico*. Lápiz sobre papel, 25,4 x 31,1 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.20.

Fig. 7. Heinová, R. (s.f.) *Sin título*. Lápices de colores sobre papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Volavková, 2000, p.40.

Fig. 8. Eisler, M. (1943-1944). *Entierro*. Lápiz sobre papel. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.116.

Fig. 9. Kendeová, M. (s.f.) *Sin título*. Collage de papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Volavková, 2000, p.41.

Fig. 10. Vermeer de Delf, J. (ca. 1661). *Dama bebiendo con un caballero*. Óleo sobre lienzo, 79,6 x 68 cm. Museo Nacional, Berlín. Imagen recuperada de https://www.google.com/culturalinstitute/u/0/asset-viewer/the-glass-of-wine/XQEGuvWhwW_ybg?utm_source=google&utm_medium=kp&hl=es&projectId=art-project

Fig.11. Mühlsteinová, M. (1943-1944). *Ejercicio a partir de “Dama bebiendo con un caballero” de Vermeer*. Collage de papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.106.

Fig.12. Zweig, G. (s.f.). *Ejercicio a partir de "Dama bebiendo con un caballero" de Vermeer*. Collage de papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Imagen recuperada de Volavková, 2000, p.60.

Fig.13. Wottitz, A. (ca. 1930). *Friedl*. [Fotograma]. Colección particular. Imagen recuperada de <http://www.makarovainit.com/friedl/index.html>

Fig.14. Eva Adorian (Ehrilch) (1946). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.124.

Fig.15. Kramer, E. (1932-1934). *Ejercicio rítmico al dictado*. Carboncillo sobre papel. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.137.

Fig.16. Eisler, M. (1942-1944). *Sin título*. Lápiz y acuarela sobre papel. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.128.

Fig.17. Eisler, M. (1942-1944). *Sin título*. Lápiz y acuarela sobre papel. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.129.

Fig.18. Eisler, M. (1942-1944). *Sin título*. Lápiz y acuarela sobre papel. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.129.

Fig.19. Eisler, M. (1942-1944). *Plaza de Terezín*. Lápiz y acuarela sobre papel. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.128.

Fig.20. Eisler, M. (1942-1944). *Moisés*. Lápiz y acuarela sobre papel. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.129.

Fig.21. Eisler, M. (1942-1944). *Sin título*. Lápiz y acuarela sobre papel. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.129.

Fig.22. Plano dormitorio niños O.XIV- (ca. 1943-1944). Lápiz sobre papel, 22 x 28 cm. Simon Wiesenthal Center. Los Angeles. EEUU. Imagen recuperada de <http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=88408>

Fig.23. Plano de la habitación de las niñas (1943-1944). Lápiz sobre papel 15 x 21 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles.

Fig.24. Registro de notas de alumnas de Friedl: fuerza, intensidad, dimensiones, formas, carácter, composición, color. (1943). Tinta sobre papel. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.88.

Fig.25. Špitzová, S. (1943). *El castillo de Praga*. Collage sobre papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.133.

Fig.26. Cuaderno de Eva Riessová. (1943). Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.130.

7.7. TRAMA EXISTENCIAL E IDENTIDAD

Fig.1. Casa de niñas L 410, Terezín. (s.f.). [Fotografía] Imagen recuperada de <http://www.vedem-Terezin.cz/toulky/4-L410.html>

Fig.2. Helga Pollack delante de la habitación 28, con el emblema creado por las niñas colgando, en la exposición de Bruselas del proyecto “La habitación 28”. (enero de 2013). [Fotografía]. Imagen recuperada de <http://www.room28projects.com/room-28-projects/helga-pollak-s-diary/>

Fig.3. Fotos de las chicas de la habitación 28; fragmento del cartel de la exposición. [Fotografía]. Imagen recuperada de <http://www.room28projects.com/room-28-projects/stones-of-remembrance/>

Fig.4. Anna Hanusová-Flachová muestra una réplica de la bandera de la organización Ma’agal. (2012). [Fotografía]. Imagen recuperada de <http://www.novinky.cz/vase-zpravy/jihomoravsky-kraj/breclav/902-10603-Terezín-jsem-prezila-jen-diky-sve-fantazii-rika-pametnice-anna-hanusova-flachova-.html>

Fig.5. Lustigová, L. (1944). *Ejercicio de color*. Acuarela sobre papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.104.

Fig.6. Feiglová, E. (1943-1944). *Estudio del movimiento*. Dibujo sobre papel de envolver, 35 x 25,4 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.23.

Fig.7. Špitzová, S. (1944). *Estudio de luz y sombra*. Lápiz sobre papel, 22,86 x 31,75 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.24.

Fig.8. Autor desconocido. (1943-1944). *Ejercicio rítmico*. Carboncillo sobre papel, 22,22 x 29,8 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.26.

Fig.9. Riessová, E. (1943-1944). *Composición*. Acuarela sobre papel, 13,97 x 20,32 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.43.

Fig.10. Friedmannová, J.M., E. (1943-1944). *Estudio de texturas*. Acuarela sobre papel, 16,5 x 20,5 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.40.

Fig.11. Sittigová, A.(1943-1944). *Estudio de retrato*. Lápiz sobre papel, 24,1 x 19 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.27.

Fig.12. Steinová, E.(1943-1944). *Estudio de la forma*. Acuarela sobre papel, 21,6 x 30,5cm. Ella Weissberger /Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.34.

Fig.13. Autor desconocido. (s.f.). *Bodegón con flores*. Collage de papel, 18,1 x 29,4 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Volavková, 2000, fig.56

Fig.14. Fantlová, M. (s.f.). *Jarrón con flores azul*. Acuarela sobre papel, 21 x 29 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Volavková, 2000, fig.57.

Fig.15. Erna Furman. (1970). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.126].

7.8. LA NIÑA ARTISTA

Fig.1. Hanus, G. (s.f.). *Sin título*. Dibujo. ©1936, Cruz Roja de Austria, Viena. Imagen recuperada de <http://meredithsabbatical.blogspot.com.es/2010/03/franz-cizek-liberating-child-artist.html>

Fig.2. Probst, I. (s.f.). *Sin título*. Linograbado. ©1936, Cruz Roja de Austria, Viena. Imagen recuperada de <http://meredithsabbatical.blogspot.com.es/2010/03/franz-cizek-liberating-child-artist.html>

Fig.3. Faur, C. (2008). *Experimento 5*. Ceras 30, 48 x 30,48 cm. ©Christian Faur. Imagen recuperada de http://www.christianfaur.com/crayons/miscellaneous/images_lg/image15.jpg

7.9. PRIMERA FORMACIÓN EN LOS AÑOS DE VÉRTIGO

Fig.1. Viena. (1913). [Fotografía]. © Getty Images. Imagen recuperada de http://www.historia.ro/sites/default/files/styles/article_main_image/public/_67006500_vienna-624getty.jpg?itok=B-oHVNMT

Fig.2. Autora. (2012). *Edificio de la Secesión*. [Fotografía].

Fig.3. Gerstl, R. (1904-1905). *Autorretrato medio desnudo sobre fondo azul*. Óleo sobre lienzo, 159 x 109 cm. Leopold Museum, Viena. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Richard_Gerstl_004.jpg

Fig.4. Klimt, G. (1901). *Judith I*. Óleo sobre lienzo, 84 x 42 cm. Galería austriaca Belvedere, Viena. Licencia Creative Commons. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gustav_Klimt_039.jpg

Fig.5. Ries, T. (ca. 1897). *Lucifer*. Escayola de tamaño natural. Imagen recuperada de Johnson, 2012, posición 15.

Fig.6. Blau, T. (1895). *Jardín en Perchtoldsdorf*. Óleo sobre contrachapado, 17,5 x 27 cm. Licencia Creative Commons. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tina_Blau_Garten_bei_Perchtoldsdorf.jpg

Fig.7. Mark Twain en el estudio de Luksch-Makowsky. (1897). [Fotografía]. Imagen recuperada de <http://malwinart.com/tag/elena-luksch-makowsky/>

Fig. 8. Koller, B. (ca. 1921). *Retrato de Anna Mahler*. Óleo sobre tela, 95 x 80 cm. Colección Eisenberg. Licencia Creative Commons. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Broncia_Koller-Pinell_Bildnis_Anna_Mahler.jpg

Fig.9. Autora. (2012). *Tumba de Johannes Brahms de Ilse Conrat, hacia 1903*. [Fotografía].

Fig.10. Funke, H. (1909). *Mujer del granjero bretón*. Óleo sobre lienzo, 100 x 80 cm. Imagen recuperada de <http://www.helenefunke.at/en/artwork>

Fig. 11. Steiner, L. (1927). *Lilian Gaertner*. Óleo sobre lienzo, 104 x 78 cm. Imagen recuperada de <http://www.galeriewidder.com/de/ankauf/LillySteiner>

Fig. 12. Rosa Meyreder. (1905). [Fotografía]. Licencia Creative Commons. Imagen recuperada de <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Rosamayrederneunzehnhundertfuenf.jpg>

Fig. 13. Charlotte Schön. (1904). [Fotografía]. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.10.

Fig. 14. Botticelli, S. (ca. 1480). *Retrato de una joven mujer (¿Simonetta Vespuccio?)*. Temple sobre madera, 47,5 x 35 cm. Gemäldegalerie, Berlín. Licencia Creative Commons. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sandro_Botticelli_066.jpg

Fig.15. Autora. (2009). *Armamento de la Primera Guerra Mundial*. [Fotografía]. Galería Nacional de Arte Moderno, Praga.

Fig.16. Autora. (2009). *Foto de armamento de la Primera Guerra Mundial*. [Fotografía]. Galería Nacional de Arte Moderno, Praga.

Fig. 17. Manuscrito de Barba Azul. (1916). Colección de particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.140.

Fig. 18. Dicker-Brandeis, F. (1931). *Retrato de Josef Deutsch*. Carboncillo sobre papel, 37 x 25,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.55.

Fig. 19. Dicker-Brandeis, F. (1925). *Tapiz/Alfombra, regalo por el nacimiento de Hanne Deutsch en 1931*. Tejido, 90 x 155 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.52.

Fig. 20. Dicker-Brandeis, F. (atribuido). (s.f.) *Tapicería de tela*. Algodón. Colección particular. Hövelmann, 2012, p.120.

Fig. 21. Ringl+pit (Grete Stern & Ellen Auerbach). (ca, 1930). *Johannes Itten*. [Fotografía]. Imagen recuperada de <https://www.pinterest.com/pin/253749760231611614/>

Fig. 22. Anny Wottitz (Moller). (ca. 1920). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.18.

Fig. 23. Margit Téry con Bruno Adler. (ca. 1920). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.20.

Fig. 24. Franz Singer. (ca. 1919-1923). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.17.

7.10. REINICIAR LA VIDA –LA BAUHAUS DE WEIMAR–

Fig.1. Diagrama del plan de estudios de la Bauhaus de 1922. (1922-1923) Bauhaus Archive, Berlín. Imagen recuperada de <http://bauhaus-online.de/en/atlas/werke/diagram-for-the-structure-of-teaching-at-the-bauhaus>

Fig. Autora. (2015). *Correspondencia ideal entre formas y colores de Kandinsky*. [Gráfico].

Fig.3. Dones y ocupaciones de Froebel. De izquierda a derecha y de arriba a abajo: trenzado de estera, cosido de cartón, montaje con tablillas, listoncillos unidos, montaje en

papel, plegado de papel, montaje de anillos y listoncillos inconexos. (1862). Imagen recuperada de Miller, 2002, p.14 y p.16.

Fig.4. Feininger, L. (1919). *Catedral*. Cubierta para el Manifiesto y el Programa de la Staatliche Bauhause de abril de 1919. Grabado en madera sobre papel de libro verde grisáceo, 30,5 x 18,7 cm. Bauhaus Archiv, Berlín. Imagen recuperada de <http://bauhaus-online.de/en/atlas/werke/cathedral>

Fig.5. Friedl Dicker en la Bauhaus, ella en la segunda fila, a la derecha. Oskar Schlemmer a la izquierda en la tercera fila. (ca. 1919-1924). [Fotografía]. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.20.

Fig.6. Breuer & Stölzl (1921). *Silla africana*. Bauhaus Archiv, Berlín. Imagen recuperada de <http://bauhaus-online.de/en/atlas/werke/african-chair>

Fig.7. Dicker-Brandeis, F. (1921). *Santa Ana*. Escultura en metal. Bauhaus-Archiv, Berlín. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.24.

Fig.8. Dicker, F., & Itten, J. (1921). *Página de la revista "Utopia"*. Litografía, 32,4 x 24 cm. Bauhaus-Archiv, Berlín. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.15.

Fig.9. Fiesta de las cometas (1921). [Fotografía]. Bauhaus-Archiv, Berlín. Imagen recuperada de http://www.bauhausmuseum.com/history/_picts/_weimar/1921-drachenfest-weimar.jpg

Fig.10. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Paisaje montañoso*. Carboncillo, 31,75 x 45 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 39.

Fig.11. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Ejercicio rítmico*. Carboncillo, 39,37 x 47 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 19.

Fig.12. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Mujer tumbada con brazo extendido*. Carboncillo, 39,37 x 35 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 7.

Fig.13. Dicker-Brandeis, F. (1920-1923). *Estudio de claroscuro*. Carboncillo y pastel, 19,68 x 21,6 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 3.

Fig.14. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Encuadernación de libro*. Cuero, 23 x 20 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.22.

Fig.15. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Retrato*. Carboncillo, 50,16 x 37,46 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 26.

Fig.16. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Desnudo sentado y flotado*. Carboncillo y grafito, 40 x 29,21 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 32.

Fig.17. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Blumenstrasse*. Carboncillo y grafito, 47,62 x 37,46 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 29.

Fig.18. Prellerhaus, fachada sur. (2008). [Fotografía]. Imagen recuperada de <http://www.aschenbacharchitekten.de/prj.php?ID=14>

Fig.19. Thun (1927). Algodón y rayón. De arriba a abajo: 6 x 27,8 cm; 3,1 x 18,4 cm; 2,5 x 25 cm; 2 x 25,5 cm. Producido por la Wiener Werkstätte, Viena. The Art Institute Chicago. Imagen recuperada de <http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/artist/Dicker-Brandeis,+Friedl>

Fig.20. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920-1923). *Composición abstracta al estilo de Klee*. Pintura sobre papel marrón, 61 x 45,72 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 4.

Fig.21. Klee, P. (ca. 1925). *El pez dorado*. Óleo y acuarela, 69,2 x 49,6 cm. Hamburger Kunsthalle. Imagen recuperada de <http://www.wikiart.org/en/paul-klee/the-goldfish-1925#supersized-artistPaintings-202324>

7.11. LA UNIÓN DE DOS BAUHAÜSLERS: LOS TALLERES SINGER-DICKER: 1923-1934

Fig.1.Café Romanisches (ca. 1900). [Fotografía]. Licencia Creative Commons. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Romanisches_Haus_in_Berlin.jpg

Fig.2. Taller Singer-Dicker. (ca. 1924-1934). *Proyecto de muestras de tejidos para sillas*. Lápices de colores sobre papel, 29 x 21 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.51.

Fig.3. Taller Singer-Dicker. (1925). *“Phantasius”, juego de construcción*. Madera, Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.53.

Fig.4. Taller Singer-Dicker. (ca. 1923). *Boceto para vestuario de “El mercader de Venecia” de William Shakespeare, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel, 1923*. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.39.

Fig.5. Taller Singer-Dicker. (ca. 1923). *Boceto para vestuario de “El mercader de Venecia” de William Shakespeare, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel, 1923*. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.39.

Fig.6. Dreizung (2009). *Karl Marx-Hof, Viena*. [Fotografía]. Licencia Creative Commons. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Karl-Marx-Hof_2009.jpg

Fig.7. Expositor en los “Werkstätte Bildender Kunst” (Talleres de arte plástico). (1924-1925). [Fotografía]. Bauhaus-Archiv, Berlín. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p. 42.

Fig.8. Dicker-Brandeis, F. (1920). Stefan Wolpe. Carboncillo sobre papel. Colección particular. Imagen recuperada de Zimmermann, 2008, p.20.

Fig.9. De izquierda a derecha: Dolly Schlichter, Friedl Dicker y Stefan Wolpe. (ca. 1920). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Zimmermann, 2008, p.23.

Fig.10. Taller Singer-Dicker. (ca. 1932). *Mesas apilables*. [Fotografía]. Imagen recuperada de Hovëlmann, 2012, p.127.

Fig.11. Taller Singer-Dicker. (1932-1933). *Silla "V" apilables*. [Fotografía]. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.50.

Fig.12. El moderno principio de la habitabilidad: economía de tiempo, espacio, dinero y nervios. Franz Singer, muebles. De revista "Kölner Tageblatt", Colonia. (ca. 1932). [Impresión gráfica]. Colección particular. Imagen recuperada de Hovëlmann, 2012, p.146.

Fig.13. Taller Singer-Dicker. (ca. 1932-1934). *Maqueta de sillas*. Metal. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.51.

Fig.14. Taller Singer-Dicker. (ca. 1930). *Carta a un cliente con muestras de tejido grapado. Tejidos y papel encerado*. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.50.

Fig.15. Taller Singer-Dicker. (1927). *Sillas dentro del Buffet*. Témpera sobre papel de color y tinta sobre cartón, 74 x 51 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Hovëlmann, 2012, p.125.

Fig.16. Taller Singer-Dicker. (ca. 1932). *Entrada de la casa principal de August y Hilda Heriot, Viena, distrito II, vista en perspectiva con la escultura de Santa Ana*. Lápiz, lápices de colores y témpera sobre cartón, 50,5 x 47,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.49.

Fig.17. Taller Singer-Dicker. (1931). *De izquierda a derecha: Sofá cama como cama, sofá cama como asiento*. [Fotografía]. Revista "Die Form". Imagen recuperada de Hovëlmann, 2012, p.128.

Fig.18. Taller Singer-Dicker. (1934). *De izquierda a derecha y de arriba a abajo: Vista de la parte superior de la cama-mueble con el sofá en la parte de arriba, y zona de estar debajo; cama-mueble y cuarto de estar; cama-mueble abriéndose; cama-mueble abierta*. [Fotografía]. Revista "Domus". Imagen recuperada de Hovëlmann, 2012, p.133.

Fig.19. Taller Singer-Dicker. (1928). *Club de tenis del Dr. Hans Heller. Reichsgasse 1130, distrito XIII, Viena*. [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Hovëlmann, 2012, p.121.

Fig.20. Taller Singer-Dicker. (1932-1933). *Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Comedor*. [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de <http://byliny.narod.ru/friedl/cat/interior/kindergarten.html>

Fig.21. Taller Singer-Dicker. (1932-1933). *Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Guardarropa, sala de reuniones y cuarto de dormir*. [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de <http://byliny.narod.ru/friedl/cat/interior/kindergarten.html>

7.12. FIN Y PRINCIPIO: FRIEDL ENSEÑA POR VEZ PRIMERA (TERCER ESPACIO PARA CREAR DESDE EL DOLOR)

Fig.1. Taller Singer-Dicker. (1932-1934). *Casa de invitados de August y Hilda Hériot, Viena, distrito II, vista del conjunto, 1932-1934*. [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.46.

Fig.2. Taller Singer-Dicker. (ca. 1930-1934). *Cartel anticapitalista sobre la nutrición*. [Fotomontaje]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.37.

Fig.3. Taller Singer-Dicker. (ca. 1930). *Cartel anticapitalista*. [Fotomontaje]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.36.

Fig.4. Taller Singer-Dicker. (ca. 1930-1934). *Cartel anticapitalista con un poema de Bertold Brech*. [Fotomontaje]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.36.

7.13. EL EXILIO COMO SALIDA (CUARTO MOMENTO DE ELABORACIÓN DEL DOLOR POR EL ARTE)

Fig.1. Hilde Angeline-Kothny (s.f.). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2012c, p.19.

Fig.2. Lizzie [Elisabeth] Deutsch en la librería “La rosa negra”. (1941). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.59.

Fig.3. Laura Schimková (en el centro), Elsa Schimková (a la izquierda). Pavel y Friedl (a la derecha). (1941). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.69.

Fig.4. Annie Reich. (1936). [Fotografía]. Imagen recuperada de http://www.pschoanalytikerinnen.de/oesterreich_biografien.html#Reich

Fig.5. Josefa (esposa de Bedřich), Adela y Bedřich Brandeis en Berlín. (1941). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.70.

Fig.6. Pasaporte checo de Friedl como Bedřiška Brandeisová. (1936). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.58.

Fig.7. Friedl y Pavel Brandeis en el balneario Luhacovice. (1937). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.59.

Fig.8. Dicker-Brandeis, F. (1934). *Interrogatorio I*. Óleo sobre contrachapado, 120 x 80 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.56.

Fig.9. Edith Kramer. (1933). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.33.

Fig.10. Dicker-Brandeis, F. (1936). *La resurrección de Lázaro*. Óleo sobre lienzo, 71 x 53,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.63.

Fig.11. Dicker-Brandeis, F. (1936). *El gran y el pequeño grifo*. Óleo sobre lienzo, 73 x 60,5 cm. Bauhaus-Archiv, Berlín. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.62.

Fig.12. Dicker-Brandeis, F. (1936-1937). *Vista de una ventana en Frazensbad*. Pastel sobre papel, 43 x 45 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.60.

Fig.13. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1934-1936). *Muelle a lo largo del Moldava*. Óleo sobre lienzo, 44 x 56 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.57.

Fig.14. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Hombre*. Óleo sobre lienzo, 97 x 66,5 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.61.

Fig.15. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1940). *Don Quijote y Lenin*. Óleo sobre lienzo. Colección particular. Imagen recuperada de Fritsch, 2010, p.104.

Fig.16. Dicker-Brandeis, F. (1938). *Fuchs aprende español*. Óleo sobre lienzo 53 x 66,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.62.

Fig.17. Dicker-Brandeis, F. (1936-1937). *Vista del Moldava en Vysehrad*. Óleo sobre lienzo, 32 x 50 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.56.

Fig.18. Koenigbach, Alemania, interior de una sinagoga después de la Kristallnacht (1938). [Fotografía]. Yad Vashem, Jerusalén. Imagen recuperada de <http://www.yadvashem.org/yv/es/holocaust/encyclopedia/28.asp>

7.14. HRONOV (1938-1942): PENÚLTIMO INTERVALO DE TRANSFORMACIÓN DEL DOLOR DESDE EL ARTE

Fig.1. Friedl Dicker-Brandeis (1940). [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.71.

Fig.2. Dicker-Brandeis, F. (1940). *Dama en un coche o autorretrato en un coche*. Pastel sobre papel, 43,5 x 56 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.75.

Fig.3. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Autorretrato I*. Carboncillo sobre papel, 52 x 42 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, p.127.

Fig.4. Dicker-Brandeis, F. (1924-1930). *Autorretrato sobre un cartón de dibujo*. Fotomontaje y témpera, 70 x 50 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.2.

Fig.5. Schiele, E. (1917). *Retrato de Paul Wengraf*. Lápiz sobre papel, 44,9 x 29 cm. Colección particular. Imagen recuperada de http://www.artnet.com/artists/egon-schiele/bildnis-des-kunst%C3%A4ndlers-paul-wengraf-als-junger-0VIUFF2Vu8nkUzPpdule_g2

Fig.6. Friedl Dicker-Brandeis en Hronov. (ca. 1940). [Fotografía]. Centro Simon Wiesenthal. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.68.

Fig.7. Miguel Ángel. (1511). *La creación de Adán, fragmento*. Fresco. Museo Vaticano, Roma. Imagen recuperada de http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e0/Creaci%C3%B3n_de_Ad%C3%A1n.jpg

Fig.8. Rembrandt, R. (1632). *La resurrección de Lázaro*. Aguafuerte y buril, 37 x 24,4 cm. Imagen recuperada de <http://expositions.bnf.fr/rembrandt/esp/grand/042.htm>

Fig.9. Matisse, H. (1910). *Música*. Óleo sobre lienzo, 260 x 389 cm. El Hermitage, S. Petesbrugo. Imagen recuperada de [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/3/33/Matisse -
Music.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/3/33/Matisse-_Music.jpg)

Fig.10. Matisse, H. (1910). *La danza*. Óleo sobre lienzo, 260 x 389 cm. El Hermitage, S. Petesbrugo. Imagen recuperada de <http://www.tuitearte.es/la-danza/20120604-la-danza/>

Fig.11. Dicker-Brandeis, F. (1940). *Vista de Ostas*. Pastel sobre papel, 44 x 61 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.74.

Fig.12. Dicker-Brandeis, F. (1939). *Pavel y María Brandeis*. Pastel sobre papel, 46 x 62 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.67.

Fig.13. Dicker-Brandeis, F. (1938-1942). *Calle que lleva a la iglesia protestante de Hronov*. Óleo sobre lienzo, 53 x 57 cm. Colección particular. Imagen recuperada de De [http://
pintura.aut.org/BU04?Autnum=13644&Empnum=0&Inicio=76](http://pintura.aut.org/BU04?Autnum=13644&Empnum=0&Inicio=76)

7.15. EL ARTE DE FRIEDL

7.15.1. ETAPA DE ESTUDIANTE (1916-1923)

Fig.1.Dicker-Brandeis, F. (1924-1930). *Autorretrato sobre un cartón de dibujo*. Fotomontaje y témpera, 70 x 50 cm. Colección particular. Recuperado de Makarova, 2000, p.

Fig.2. Dicker-Brandeis, F. (1918). *Sin título*. Pastel, tinta y carboncillo sobre papel. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.11.

Fig.3. Dicker-Brandeis, F. (1916) *Manuscrito de Barba azul*. Colección particular.

Fig.4. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Sin título*. Tiza sobre papel. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Fritzsche, 2010. p.92.

Fig.5. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Sin título*. Collage con papeles de colores y papel de aluminio parcialmente pintado, 55 x 36.5 cm. Bauhaus-Archiv, Berlín. Imagen recuperada de <http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=29115>

Fig.6. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1919-1923). *San Pedro*. Acuarela sobre papel, 30 x 34 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.23.

Fig.7. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1919-1923). *Sin título*. Tinta y acuarela sobre papel, 39,2 x 13,6 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Angeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.22.

Fig.8. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Composición en negro y blanco*. Litografía, 50 x 34 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p. 21.

Fig.9. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Escena de brujería*. Litografía, 54 x 37 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.14.

Fig.10. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Retrato de una mujer*. Carbón sobre papel. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Fritzsche, 2010. p.84.

Fig.11. Dicker-Brandeis, F. (1920). Stefan Wolpe. Carboncillo sobre papel. Colección particular. Imagen recuperada de Zimmermann, 2008, p.20.

Fig.12. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1919-1923). *Autorretrato*. Carboncillo sobre papel, 52 x 41,9 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, p.127.

Fig.13. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1919-1923). *Retrato*. Carboncillo sobre papel. Galería Nanoantik, Praga. Imagen recuperada de <http://nanoantik.cz/press/?project=fineart-11>

Fig.14. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Retrato*. Carboncillo, 50,16 x 37,46 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 26.

Fig.15. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Desnudo sentado y flotado*. Carboncillo y grafito, 40 x 29,21 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 32.

Fig.16. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920-1923). *Composición abstracta al estilo de Klee*. Pintura sobre papel marrón, 61 x 45,72 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 4.

Fig.17. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Composición, figura abstracta*. Carboncillo y pastel sobre papel, 39,37 x 31,7 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 5.

Fig.18. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). Ejercicio rítmico. Carboncillo, 39,37 x 47 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 19.

Fig.19. Dicker-Brandeis, F. (1920-1923). *Estudio de claroscuro*. Carboncillo y pastel, 19,68 x 21,6 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 3.

Fig.20. Dicker-Brandeis, F. (1920-1923). *Estudio de claroscuro*. Carboncillo y pastel, 19,68 x 21,6 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Ángeles. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 2.

Fig.21. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Estudio de movimiento. Música, bailarines en rueda*. Carboncillo y pastel, 47 x 36,8 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 21.

Fig.22. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Blumenstrasse*. Carboncillo y grafito, 47,62 x 37,46 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 29.

Fig.23. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Paisaje montañoso*. Carboncillo, 31,75 x 45 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 39.

Fig.24. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Mujer tumbada con brazo extendido*. Carboncillo, 39,37 x 35 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 7.

Fig. 25. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Cabeza y cara estilizada de hombre*. Tiza sobre papel, 37,5 x 27,5 cm. Bauhaus de Weimar. Imagen recuperada de Siebenbrodt, 2000, p.62.

Fig.26. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Cabeza estilizada de hombre en tres cuartos*. Tiza sobre papel, 37,5 x 27, 5 cm. Bauhaus de Weimar. Imagen recuperada de Siebenbrodt, 2000, p.63.

Fig.27. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Cabeza*. Tiza sobre papel, 37,5 x 27, 5 cm. Bauhaus de Weimar. Imagen recuperada de Siebenbrodt, 2000, p.63.

Fig.28. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Dibujo del natural*. Carboncillo sobre papel, 45 x 65 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.26.

Fig.29. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Dibujo del natural*. Carboncillo sobre papel, 60 x 43 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.27.

Fig.30. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Dibujo del natural*. Carboncillo sobre papel, 42 x 52 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.26.

Fig.31. Dicker-Brandeis, F. (1920). *Portada de la primera de las tardes de la Bauhaus: conferencia de Else Lasker-Schüler*. Litografía, 32 x 25 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.15.

Fig.32. Dicker-Brandeis, F. (1921). *Invitación al concierto de Emmy Heim*. Litografía, 46 x 29,8 cm. Bauhaus-Archiv, Berlin. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.21.

Fig.33. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Invitación al concierto de Helge Lindberg*. Litografía, 32 x 21 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.21.

Fig.34. Dicker-Brandeis, F., & Itten, J. (1921). *Boceto para la revista "Utopia"*. Litografía, 32,4 x 24 cm Bauhaus-Archiv, Berlin. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p. 19.

Fig.35. Página de la revista "Utopia". (1921). Litografía, 32,4 x 24 cm. Bauhaus-Archiv, Berlin. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.15.

Fig.36. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Encuadernación para "El pequeño pueblo" de Charles-Louis Philippe*. Bordado, 28 x 35 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.14.

Fig.37. Dicker-Brandeis, F., & Wottitz, A. (Moller). (1923). *Maqueta de encuadernación para "Coro místico: historias de transformaciones alquímicas) en Christoph Schmieder, Geschichte der Alchemie, 1823*. Publicado por Hans Kayser Insel Verlag, Leipzig. Cuero, lienzo de lino y madera, 23,4 x 16 cm. Bauhaus-Archiv, Berlin. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.22.

Fig.38. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920). *Encuadernación de libro*. Cuero, 23 x 20 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.22.

Fig.39. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Sin título*. Papel de celofán, 31 x 22 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.15.

Fig.40. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1923). *Sin título*. Témpera sobre papel, 39 x 35 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.29.

Fig.41. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1923). *Sin título*. Acuarela témpera y lápiz sobre papel. 35 x 48 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.29.

Fig.42. Dicker-Brandeis, F. (ca.1923). *Sin título*. Témpera, tinta china y tinta sobre papel, 30 x 39 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.28.

Fig.43. Dicker-Brandeis, F. (ca.1923). *Sin título*. Acuarela témpera y lápiz sobre papel, 35 x 48 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.28.

Fig.44. Dicker-Brandeis, F. (1919-1923). *Estudio de formas y color*. Tiza sobre papel negro, 32 x 22,5 cm. Getty Research Institute, Research Library, Los Angeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.25.

Fig.45. Dicker-Brandeis, F. (1921). *Izda. Santa Ana*. Escultura. Bauhaus-Archiv, Berlin. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.24.

Fig.46. Dicker-Brandeis, F. (1921). *Centro. Sant Ana*. Óleo sobre madera. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.24.

Fig.47. Dicker-Brandeis, F. (1921). *Boceto para Santa Ana*. Témpera, lápiz y hoja de aluminio sobre papel. 149 x 34 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.24.

Fig.48. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1921). *Boceto para decorado de "Die Heidebraut" de August Stramm, de la compañía de teatro "Die Truppe" de Bertold Viertel*. Acuarela, témpera y tinta y sobre papel, 36 x 35 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.40.

Fig.49. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1921). *Boceto para decorado de "Erweckung" de August Stramm, de la compañía de teatro "Die Truppe" de Bertold Viertel*. Témpera sobre papel, 25, 5 x 25,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.31.

Fig.50. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1921). *Boceto para decorado de "Die Heidebraut" de August Stramm, de la compañía de teatro "Die Truppe" de Bertold Viertel*. Acuarela, témpera y tinta y sobre papel, 28 x 35 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.41.

Fig.51. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1921). *Boceto para decorado de "Erweckung" de August Stramm, de la compañía de teatro "Die Truppe" de Bertold Viertel*. Témpera sobre papel, 33 x 28 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.41.

Fig.52. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1921). *Boceto para decorado de “Erweckung” de August Stramm, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel*. Témpera sobre papel, 27 x 23,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.41.

Fig.53. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1923). *Boceto para decorado de “John Gabriel Borkman” de Henrik Ibsen, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel*. Acuarela y témpera sobre papel, 52,5 x 66,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.41.

Fig.54. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (ca.1922). *Planos de casa*. Tinta y grafito sobre papel reticulado, 57,8 x 30,1 cm. Bauhaus-Archiv, Berlín. Imagen recuperada de Hövelmann, 2012, p.117.

Fig.55. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1922). *Planta de un edificio residencial*. Tinta sobre papel reticulado, 45 x 30 cm, Bauhaus-Archiv, Berlín. Imagen recuperada de Hövelmann, 2012, p.117.

7.15.2. CICLO DE LOS TALLERES/ESTUDIOS (1923-1934)

Fig.1. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1923). *Boceto para decorado de “John Gabriel Borkman” de Henrik Ibsen, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel*. Lápiz, carboncillo, témpera y tinta china sobre papel, 30 x 40 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.30.

Fig.2. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1923). *Boceto para vestuario de “El mercader de Venecia” de William Shakespeare, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel*. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.31.

Fig.3. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1923). *Boceto para vestuario de “El mercader de Venecia” de William Shakespeare, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel*. Pastel sobre papel negro, 50 x 60 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.32.

Fig.4. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1923). *Boceto para vestuario de “El mercader de Venecia” de William Shakespeare, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel*. Carboncillo y lápiz sobre cartón, 43 x 32 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de <http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=88341>

Fig.5. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1923). *Boceto para vestuario de “El mercader de Venecia” de William Shakespeare, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold Viertel*. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.39.

Fig.6. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1923). *Boceto para vestuario de “El mercader de Venecia” de William Shakespeare, de la compañía de teatro “Die Truppe” de Bertold*

Viertel. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.39.

Fig.7. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1923). *Boceto para vestuario de "El mercader de Venecia" de William Shakespeare, de la compañía de teatro "Die Truppe" de Bertold Viertel*. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.38.

Fig.8. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1923). *Boceto para vestuario de "El mercader de Venecia" de William Shakespeare, de la compañía de teatro "Die Truppe" de Bertold Viertel*. Acuarela, témpera, lápiz, tinta y collage sobre papel, 60 x 44 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.38.

Fig.9. Dicker-Brandeis, F. (1924-1925). *Mural*. Bordado, 34,5 x 27,2 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.43.

Fig.10. Dicker-Brandeis, F. (1924-1925). *Mural*. Bordado, 28 x 64,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.42.

Fig.11. Expositor en los "Werkstätte Bildender Kunst" (Talleres de arte plástico). (1924-1925). [Fotografía]. Bauhaus-Archiv, Berlín. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p. 42.

Fig.12. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1925). *Ciervo, diseño para el juego "Phantasius"*. Témpera y lápiz sobre papel, 16 x 21 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.53.

Fig.13. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1925). *Elementos del juego "Phantasius"*. Témpera y lápiz sobre papel, 16 x 21 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.53.

Fig.14. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1925). *Pelicano, diseño para el juego "Phantasius"*. 1925. Témpera y lápiz sobre papel, 16 x 21 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.53.

Fig.15. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1925). *Conejo, diseño para el juego "Phantasius"*. Témpera y lápiz sobre papel, 16 x 21 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.53.

Fig.16. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1925). *"Phantasius", juego de construcción*. Madera. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.53.

Fig.17. Dicker-Brandeis, F. (1925). *Tapiz/Alfombra, regalo por el nacimiento de Hanne Deutsch en 1931*. Tejido, 90 x 155 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.52.

Fig.18. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1927). *Proyecto de banco y sillón, apartamento de Hugo y Alice Moller, Viena, distrito I*. Lápiz sobre papel, 24,5 x 47 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.50.

Fig.19. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1927). *Cartel "Canchas de tenis", club de tenis de Hans y Grete Heller, Viena, distrito XIII*. Litografía, 95 x 126 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.44.

Fig.20. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1927). *Vista en perspectiva de la sala de estar del apartamento de Hugo y Alice Moller, Viena, distrito I*. Lápiz y témpera sobre papel encerado, 48 x 40 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.49.

Fig.21. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1928). *Apartamento del Dr. Reisner, planta de la sala para recibir con muros retráctiles*. Lápiz y témpera sobre papel de calco, 67 x 72 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.48.

Fig.22. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1932). *Entrada de la casa principal de August y Hilda Hériot, Viena, distrito II, vista en perspectiva con la escultura Sta. Ana*. Lápiz, lápices de colores y témpera sobre cartón, 50,5 x 47,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.49.

Fig.23. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (ca.1924-1934). *Muestra de suelo*. Témpera y lápiz sobre papel, 48 x 37 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.49.

Fig.24. Thun. (1927). Algodón y rayón. De arriba a abajo: 6 x 27,8 cm; 3,1 x 18,4 cm; 2,5 x 25 cm; 2 x 25,5 cm. Producido por la Wiener Werkstätte, Viena. The Art Institute Chicago. Imagen recuperada de <http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/artist/Dicker-Brandeis,+Friedl>

Fig.25. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1928). *Club de tenis de Hans y Grete Heller, Viena, distrito XIII, vista axonométrica*. Lápiz y témpera sobre papel transparente, 31 x 34 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.55.

Fig.26. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (ca.1930). *Carta a un cliente con muestras de tejido grapado*. Tejidos y papel encerado. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.50.

Fig.27. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1924-1934). *Proyecto de muestras de tejidos para sillas*. Lápices de colores sobre papel, 29 x 21 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.51.

Fig.28. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (ca.1932-1934). *Maqueta de sillas*. Metal. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.51.

Fig.29. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1931). *Confitería Garrido & Jahne, Viena, distrito I, vista de la calle*. Fotografía. Colección particular. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.47.

Fig.30. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1931). *Confitería Garrido & Jahne, Viena, distrito I, vista del interior*. [Fotografía]. Colección particular. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.47.

Fig.31. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1932). *Casa de invitados en construcción de August y Hilda Hériot, Viena, distrito II*. [Fotografía]. Colección particular. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.46.

Fig.32. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1932-1934). *Casa de invitados de August y Hilda Hériot, Viena, distrito II, vista del conjunto*. [Fotografía]. Colección particular. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.46.

Fig.33. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1932-1934). *Club de tenis de Hans y Grete Heller, Viena, distrito XIII, escalera*. [Fotografía]. Colección particular. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.45.

Fig.34. Dicker-Brandeis, F. (Atribuido). (s.f.) *Tapicería de tela, algodón*. Colección particular. Imagen recuperada de Hövelmann, 2012, p.120.

Fig.35. Dicker-Brandeis, F. (Atribuido). (s.f.) *Tiras de cuero tejidas*. Colección particular. Imagen recuperada de Hövelmann, 2012, p.121.

Fig.36. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (ca. 1933). *Configuración de colores del techo del apartamento del Dr. Hans Epstein, Viena, distrito IV*. Lápiz y témpera sobre papel transparente, 37,5 x 48,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p. 48.

Fig.37. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1927). *Artículos para el hogar, Muestra de arte, Viena*. Imagen recuperada de Hövelmann, 2012, p.123.

Fig.38. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1928-1938). *Sofá cama, mecanismo de tijera: Poldi Schrom, colores: Friedl Dicker*. Imagen recuperada de Hövelmann, 2012, p.123.

Fig.39. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1931). *Buffet*. Revista "Die Form". Imagen recuperada de Hövelmann, 2012, p.125.

Fig.40. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1931). *Buffet*. Revista "Die Form". Imagen recuperada de Hövelmann, 2012, p.125.

Fig.41. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1930). *Escritorio con funciones de plegado*. Revista "Architectura budownictwo". Imagen recuperada de Hövelmann, 2012, p.126.

Fig.42. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (ca.1932). *Mesas apilables*. [Fotografía]. Imagen recuperada de Hövelmann, 2012, p.127.

Fig.43. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1932-1933). *Sillas "V" apilables*. [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.50.

Fig.44. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1932-1933). *Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Plano axonométrico de sala de música*. Lápiz, tiza y témpera sobre cartón, 35 x 30 cm. Bauhaus Archiv, Berlín. Imagen recuperada de <http://byliny.narod.ru/friedl/cat/interior/kindergarten.html>

Fig.45. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1932-1933). *Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Plano axonométrico de sala de música*. Lápiz, tiza y témpera sobre cartón, 35 x

30 cm. Bauhaus Archiv, Berlín. Imagen recuperada de <http://byliny.narod.ru/friedl/cat/interior/kindergarten.html>

Fig.46. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1932-1933). *Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Comedor*. [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de <http://byliny.narod.ru/friedl/cat/interior/kindergarten.html>

Fig.47. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1932-1933). *Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Guardarropa, sala de reuniones y cuarto de dormir*. [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de <http://byliny.narod.ru/friedl/cat/interior/kindergarten.html>

Fig.48. Dicker-Brandeis, F., & Singer, F. (1932-1933). *Jardín de infancia Montessori en Goethehof. Comedor*. [Fotografía]. Colección particular. Imagen recuperada de <http://byliny.narod.ru/friedl/cat/interior/kindergarten.html>

Fig.49. Dicker-Brandeis, F. (ca.1930.) Cartel anticapitalista. [Fotomontaje]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.35.

Fig.50. Dicker-Brandeis, F. (ca.1930-1934). Cartel anticapitalista sobre la nutrición. [Fotomontaje]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.37.

Fig.51. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1930). Cartel anticapitalista. [Fotomontaje]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.35.

Fig.52. Dicker-Brandeis, F. (ca.1930-1934). Cartel anticapitalista con un poema de Bertold Brecht. [Fotomontaje]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.37.

Fig.53. Dicker-Brandeis, F. (ca.1930). Cartel anticapitalista. [Fotomontaje]. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.36.

Fig.54. Dicker-Brandeis, F. (ca.1924-1934). *Gato dormido*. Carboncillo sobre papel. 26 x 39 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.54.

Fig.55. Dicker-Brandeis, F. (1931). *Retrato de Ella Deutsch*. Carboncillo sobre papel, 38,5 x 45 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.54.

Fig.56. Dicker-Brandeis, F. (1931). *Retrato de Josef Deutsch*. Carboncillo sobre papel, 37 x 25,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.55.

7.15.3. PERIODO EN LA REPÚBLICA CHECA: PRAGA, HRONOV, TEREZÍN (1934-1944)

Fig.1. Dicker-Brandeis, F.(1934). *Interrogatorio I*. Óleo sobre contrachapado, 120 x 80 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.56.

Fig.2. Dicker-Brandeis, F. (1934). *Interrogatorio II*. Óleo sobre contrachapado, 75 x 60 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.57

Fig.3. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1934-1936). *Vista del Moldava en Vysehrad*. Óleo sobre lienzo, 32 x 50 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.56.

Fig.4. Dicker-Brandeis, F. (1934-1936). *Muelle a lo largo del Moldava*. Óleo sobre lienzo, 44 x 56 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.57.

Fig.5. Dicker-Brandeis, F. (1936-1937). *Vista de una ventana en Frazensbad*. Pastel sobre papel, 55 x 40 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.64.

Fig.6. Dicker-Brandeis, F. (1936-1937). *Vista desde una ventana en Frazensbad*. Pastel sobre papel, 43 x 45 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.60.

Fig.7. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1934-1936). *Raíles en Praga-Nusle*. Óleo sobre lienzo. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.139.

Fig.8. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1934). *Estudio para Interrogación II*. Témpera y collage, 74,9 x 59,7 cm. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 8.

Fig.9. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1935-1936). *Niños en el zoológico*. Témpera sobre lienzo, Bauhaus-Archiv, Berlin. Imagen recuperada de Fritzsche, 2010, p.105.

Fig.10. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1934-1936). *Vista de la calle de Praga-Nusle*. Óleo sobre cartón. Colección privada. Imagen recuperada de Fritzsche, 2010, p.99.

Fig.11. Dicker-Brandeis, F. (1936). *El gran y el pequeño grifo*. Óleo sobre lienzo, 73 x 60,5 cm. Bauhaus-Archiv, Berlín. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.62.

Fig.12. Dicker-Brandeis, F. (1936). *La resurrección de Lázaro*. Óleo sobre lienzo, 71 x 53,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.63.

Fig.13. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1934-1938). *Sueño*. Tinta pulverizada, témpera y pastel sobre papel, 57,5 x 78,5 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p. 65.

Fig.14. Dicker-Brandeis, F. (1938). *Fuchs aprende español*. Óleo sobre lienzo, 53 x 66,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.62.

Fig.15. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Hombre*. Óleo sobre lienzo, 97 x 66,5 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.61.

Fig.16. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1936-1944). *Retrato de Pavel Brandeis*. Pastel sobre papel, 44,5 x 38,7 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.9.

Fig.17. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1934-1938). *Bodegón con uvas, vaso, y ajos*. Óleo sobre lienzo, 45 x 50,1 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.15.

Fig.18. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1935). *Bodegón con champiñones y cebollas*. Óleo sobre papel, 25,4 x 36,8 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012s, fig.16.

Fig.19. Dicker. (ca. 1940). *Paisaje con el Moldava*. Óleo sobre lienzo, 59,5 x 72,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.79.

Fig.20. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Paisaje*. Témpera. Galería Nanoantik, Praga. Imagen recuperada de <http://nanoantik.cz/press/?project=fineart-09>

Fig.21. Dicker-Brandeis, F. (1939). *Vista de Ostas*. Pastel sobre papel, 44 x 61 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.74.

Fig.22. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Calle que lleva a la iglesia protestante de Hronov*. Óleo sobre lienzo, 53 x 57 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.67.

Fig.23. Dicker-Brandeis, F. (1941). *Forma negativa y forma positiva en un campo de fuerza*. Clavos, cadenas y témpera sobre madera, 43 x 48 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.78.

Fig.24. Dicker-Brandeis, F. (1940). *Autorretrato en un coche*. Pastel sobre papel, 43,5 x 56 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.75.

Fig.25. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1940). *Don Quijote y Lenin*. Óleo sobre lienzo. Colección particular. Imagen recuperada de Fritzsich, 2010, p.104.

Fig.26. Dicker-Brandeis, F. (1939). *Pavel sujetando un libro*. Pastel sobre papel, 49 x 61 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.66.

Fig.27. Dicker-Brandeis, F. (1939). *Pavel y María Brandeis*. Pastel sobre papel, 46 x 62 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.67.

Fig.28. Dicker-Brandeis, F. (1940). *Naturaleza muerta con cepillos, botellas y hojas*. Óleo sobre lienzo. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Fritzsich, 2010, p.102

Fig.29. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1936-1940). *Bodegón con juguetes, flores, dibujos de niños, plato, cuchara y alfabeto en tarjetas*. Pastel, 47 x 60,9 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig. 17.

Fig.30. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1934-1936). *Begonias sobre el alfeizar de una ventana*. Pastel sobre papel, 49,5 x 60,5 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p. 76.

Fig.31. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Desnudo (Pavel Brandeis)*. Pastel sobre papel, 49 x 61 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.76.

Fig.32. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Doble retrato a partir de una foto (la reina Alejandra y el rey Eduardo VII)*. Óleo sobre lienzo, 111,5 x 80 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.66.

Fig.33. Dicker-Brandeis, F. (1937-1938). *Bohemia y niño*. Óleo sobre lienzo, 71,2 x 51,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.72.

Fig.34. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1940). *Retrato de María Brandeis*. Pastel sobre papel, 60 x 45 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.77.

Fig.35. Dicker-Brandeis, F. (1940). *Madre alimentando a su hijo*. Carboncillo sobre papel, 60,2 x 45,72 cm. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.13.

Fig.36. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Vista de Terezín con la iglesia*. Pastel sobre papel, 32 x 49 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.81.

Fig.37. Dicker-Brandeis, F. (1944). *Casa L 410, vista de la ventana*. Pastel sobre papel, 32 x 49 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.80.

Fig.38. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Vista de Terezín*. Acuarela sobre papel, 30 x 44 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.89.

Fig.39. Dicker-Brandeis, F. (1944). *Casa L 410, vista desde la ventana de color de la habitación de Friedl Dicker-Brandeis*. Pastel sobre papel, 32 x 49 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.80.

Fig.40 Dicker-Brandeis, F. (ca. 1944). *Ramo de flores con llave*. Acuarela sobre papel, 28 x 25,5 cm. Colección particular. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.103.

Fig.41. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Vista de Terezín*. Acuarela sobre papel, 44,45 x 29,2 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.54.

Fig.42. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1944). *Cara de niño*. Acuarela sobre papel, 25 x 18 cm. Beit Terezín, Kibboutz Givat Ha'im, Israel. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.94.

Fig.43. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1943-1944). *Retrato de hombre*. Pastel sobre papel, 43 x 32 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p. 81.

Fig.44. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Retrato de un hombre*. Acuarela sobre papel, 44 x 30 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.92.

Fig.45. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Retrato de una mujer*. Témpera sobre cartón, 43,5 x 33 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.93.

Fig.46. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Retrato de una joven mujer*. Pastel sobre papel, 71,1 x 51,4 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Wix, 2012, fig.55.

Fig.47. Veermer, J. (1660). *Dama bebiendo con un caballero*. Óleo sobre lienzo, 66,3 x 76,5. Gemäldegalerie, Berlín. Licencia Dominio público vía Wikimedia Commons. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jan_Vermeer_van_Delft_-_The_Glass_of_Wine_-_Google_Art_Project.jpg

Fig.48. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1943-1944). *Ejercicio a partir de "Dama bebiendo con un caballero" de Vermeer*. Acuarela sobre papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.106.

Fig.49. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Desnudo sentado*. Lápiz sobre papel, 45 x 31 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.95.

Fig.50. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1943-1944). *Plano dormitorio niños O.XIV*. Lápiz sobre papel, 22 x 28 cm. Simon Wiesenthal Center. Los Angeles. EEUU. Imagen recuperada de <http://pintura.aut.org/SearchProducto?Produnum=88408>

Fig.51. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1943-1944). *Boceto para monogramas*. Lápiz sobre papel. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.16.

Fig.52. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1942-1944). *Proyecto para una litera*. Lápiz sobre papel, 36 x 12 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.95.

Fig.53. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Plano de la habitación de las niñas*. Lápiz sobre papel 15 x 21 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.94.

Fig.54. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Primero caliente/caliente frío en dos filas de combate/después filas mezcladas, boceto para un ballet de Kamila Rosenbaumová*. Acuarela y lápiz sobre papel, 30 x 23 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.99.

Fig.55. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Línea y superficie, boceto para un ballet de Kamila Rosenbaumová*. Acuarela y lápiz sobre papel, 30 x 23 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.98.

Fig.56. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Boceto para un ballet de Kamila Rosenbaumová*. Acuarela sobre papel, 22 x 30 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.97.

Fig.57. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Boceto para un ballet de Kamila Rosenbaumová*. Acuarela y lápiz sobre papel, 30 x 23 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.98.

Fig.58. Dicker-Brandeis, F. (1943). *Boceto para decorado y vestuario (probablemente para “Las aventuras de una joven en la Tierra prometida”)*. Témpera sobre papel, 27,5 x 42 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.96.

Fig.59. Dicker-Brandeis, F. (1943). *Cuatro escenas: IV Negociaciones con el alcalde, V Banquete, VI Sueño, VII Pasado mañana por la mañana (probablemente para “Las aventuras de una joven en la Tierra prometida”)*. Acuarela y lápiz sobre papel, 21 x 30 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.100.

Fig.60. Dicker-Brandeis, F. (1943-1944). *Sin título*. Acuarela sobre papel, 22 x 30 cm. Centro Simon Wiesenthal, Los Ángeles. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.101.

7.16. FIN DEL VIAJE: HAIFA. UNA CASA CON VISTAS AL MEDITERRANEO

Fig.1. Autora. (2014). *Habitación de Elena Makarova y Sergey Makarov en Haifa*. [Fotografía].

Fig.2. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Paisaje*. Pastel. Colección particular. Cortesía de Elena Makarova.

Fig.3. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Paisaje, detalle I*. Pastel. Colección particular. Cortesía de Elena Makarova.

Fig.4. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Paisaje, detalle II*. Pastel. Colección particular. Cortesía de Elena Makarova. Fig.5. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Bodegón*. Pastel. Colección particular. Cortesía de Elena Makarova.

Fig.6. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Bodegón, detalle I*. Pastel. Colección particular. Cortesía de Elena Makarova.

Fig.7. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1938-1942). *Bodegón, detalle II*. Pastel. Colección particular. Cortesía de Elena Makarova.

Fig.8. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920-1936). *Bodegón*. Carboncillo sobre papel. Colección particular. Cortesía de Elena Makarova.

Fig.9. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920-1936). *Bodegón, detalle I*. Carboncillo sobre papel. Colección particular. Cortesía de Elena Makarova.

Fig.10. Dicker-Brandeis, F. (ca. 1920-1936). *Bodegón, detalle II*. Carboncillo sobre papel. Colección particular. Cortesía de Elena Makarova.

Fig.11. Autora. (2014). *Archivo personal de Elena Makarova y Sergey Makarov en Haifa*. [Fotografía].

Fig.12. Autora. (2014). *Cartas*. [Fotografía].

Fig.13. Autora. (2014). *Manos de Elena mostrando documentos*. [Fotografía].

Fig.14. Autora. (2014). *Mar Mediterráneo desde la ventana del piso de Elena Makarova y Sergey Makarov en Haifa*. [Fotografía].

8.1.1. UN ESPACIO “EN/ENTRE” EDUCACIÓN Y ARTETERAPIA

Fig.1. Tabla 1, rúbrica global sobre competencia técnica. [Tabla].

Fig.2. Tabla 2, rúbrica analítica sobre competencia técnica.

Fig.3. Tabla 3, ponderación según sistema de evaluación español.

Fig.4. Alumnos de 1º ESO. (2012-21013). *Tres ejemplos de rúbrica según matriz de Seaton (2012) para Primer Ciclo de la ESO*. Rotuladores de colores, lápices de colores sobre papel de cuadero, 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. Tabla 4, evaluación de la actividad según matriz de Seaton (2012) para Primer Ciclo de la ESO. [Tabla].

Fig.6. Tabla 5, ponderación según sistema español a partir de matriz de Seaton (2012) para Primer Ciclo de la ESO. [Tabla].

Fig.7. Tabla 6, rúbrica para Segundo Ciclo de la ESO. [Tabla].

Fig.8. Tabla 7, ponderación según sistema español a partir de rúbrica para Segundo Ciclo de la ESO . [Tabla].

8.2.1. VIDA Y OBRA DE UNA ARTISTA SINGULAR: FRIEDL DICKER-BRANDEIS (1898-1944)

Fig.1. Beckmann, J. (ca. 1936). *Friedl Dicker-Brandeis*. [Fotografía]. Universidad de Artes Aplicadas, Viena. Imagen recuperada de Wix, 2012, p.128.

8.2.2. EL ARTE ME LIBERA

8.2.2.1. ASÍ SOY AHORA, UNA CAJA DIFERENTE

Fig.1. Alumno de 4º ESO. (2009-2010). *Así soy ahora*. (Detalle parte central interior). Técnica mixta sobre caja de cartón, 45 x 20 cm. IES Las Rozas 1, Las Rozas (Madrid).

Fig.2. Alumno de 4º ESO. (2009-2010). *Así soy ahora*. (Detalle parte central interior). Técnica mixta sobre caja de cartón, 60 x 35 cm. IES Las Rozas 1, Las Rozas (Madrid).

Fig.3. Alumnos y alumnas de 4º de ESO. (2004-2005). *Así soy ahora*. Técnica mixta sobre cajas de cartón de diversos tamaños. IES Las Canteras, Collado Villalba (Madrid).

Fig.4. Alumno de 4º ESO. (2009-2010). *Así soy ahora*. (Detalle parte central interior). Técnica mixta sobre caja de cartón, 35 x 20 cm. IES Las Rozas 1, Las Rozas (Madrid).

Fig.5. Alumno de 4º ESO. (2009-2010). *Así soy ahora*. (Detalle parte central interior). Técnica mixta sobre caja de cartón, 35 x 20 cm. IES Las Rozas 1, Las Rozas (Madrid).

Fig.6. Alumno de 4º ESO. (2009-2010). *Así soy ahora*. (Exterior de la caja de la fig. 2). Técnica mixta sobre caja de cartón, 60 x 35 cm. IES Las Rozas 1, Las Rozas (Madrid).

Fig.7. Alumno de 4º ESO. (2009-2010). *Así soy ahora*. (Detalle parte central interior). Técnica mixta sobre caja de cartón, 35 x 35 cm. IES Las Rozas 1, Las Rozas (Madrid).

Fig.8. Alumnos de 3º ESO. (2004-2005). *Así soy ahora*. Técnica mixta sobre cajas de cartón y metal de diferentes tamaños. IES Las Canteras, Collado Villalba, (Madrid).

8.2.2.2. UN MAPA CORPORAL

Fig.1. Alumna de 4º ESO Diversificación. (2008-2009). *Chica feliz*. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, Madrid.

Fig.2. Alumnos de 4º ESO Diversificación. (2008-2009). *Siluetas en el pasillo*. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, Madrid.

Fig.3. Alumno de 4º ESO Diversificación. (2008-2009). *De camino*. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, Madrid.

Fig.4. Alumna de 4º ESO Diversificación. (2008-2009). *Pirata y Atado de pies y manos*. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, Madrid.

Fig.5. Alumno de 4º ESO Diversificación. (2008-2009). *Peligro*. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, Madrid.

Fig.6. Alumno de 4º ESO Diversificación. (2008-2009). *Hasta el infinito y más allá*. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, Madrid.

Fig.7. Alumna de 4º ESO Diversificación. (2008-2009). *Enamorada*. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, Madrid.

Fig.8. Alumno de 4º ESO Diversificación. (2008-2009). *¡Yupi!*. Técnica mixta sobre papel continuo, tamaño natural. IES El Espinillo, Madrid.

8.2.3. ¿Y TÚ, QUÉ VES DENTRO DE LAS VALLAS?

Fig.1. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Jardín del centro*. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.2. Alumna de 4º ESO. (2008-2009). *Ciprés*. Rotulador negro sobre papel, DIN A-4. IES El Espinillo, Madrid.

Fig.3. Alumna de 4º ESO. (2008-2009). *Catalpa*. Rotulador negro sobre papel, DIN A-4. IES El Espinillo, Madrid.

Fig.4. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Jardín del centro y caseta*. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Jardín del centro y camino de granito*. Lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.6. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *Jardín del centro con banco*. Lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.7. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *Jardín del centro y aparcamiento*. Lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.8. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Jardín del centro y compañero dibujando*. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

8.2.4. ANALIZA/INTERPRETA UNA OBRA DE ARTE

8.2.4.1. ANÁLISIS COMPOSITIVO DE “EL GRITO” DE MUNCH

Fig.1. Munch, E. (1893). *El grito*. Óleo, temple y pastel sobre cartón, 91 x 74 cm. Licencia Dominio público vía Wikimedia Commons. Galería Nacional, Oslo. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edvard_Munch_-_The_Scream_-_Google_Art_Project.jpg

Fig.2. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *El grito*. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.3. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *El grito*. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.4. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *El grito*. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *El grito*. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.6. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *El grito*. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.7. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *El grito*. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.8. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *El grito*. Collage de papeles y cartulinas de colores, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

8.2.4.2. INTERPRETACIÓN DE “BRETONAS” DE GAUGUIN

Fig.1. Gauguin, P. (1894). *Campesinas bretonas*. Óleo sobre lienzo, 66 x 92 cm. Licencia Dominio público vía Wikimedia Commons. Museo d’Orsay. Imagen recuperada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paul_Gauguin_016.jpg

Fig.2. Gauguin, P. (1888). *El baile de las niñas bretonas*. Óleo sobre lienzo, 73 x 97,2 cm. © National Gallery, Washington. Galería Nacional, Washington. Imagen recuperada de <http://www.nga.gov/feature/french/post.shtm>

Fig.3. Actividad realizada por dos alumnos de 3º Eso Diversificación. (2004-2005). *Composición realizada a partir de “El baile de las niñas bretonas” de Gauguin*. Témpera y collage sobre papel, DIN A-3. IES Las Canteras, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.4. Actividad realizada por dos alumnos de 3º Eso Diversificación. (2004-2005). *Composición realizada a partir de “Campesinas bretonas” de Gauguin*. IES Las Canteras, 2004-2005. 3º ESO Diversificación. IES Las Canteras, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5 Actividad realizada por dos alumnos de 3º Eso Diversificación. (2004-2005). *Composición realizada a partir de “El baile de las niñas bretonas” de Gauguin*. IES Las Canteras, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.6. Actividad realizada por dos alumnos de 3º Eso Diversificación. (2004-2005). *Composición realizada a partir de “El baile de las niñas bretonas” de Gauguin*. Témpera y collage sobre papel, DIN A-3. IES Las Canteras, 2004-2005. 3º ESO Diversificación. IES Las Canteras, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.7. Actividad realizada por dos alumnos de 3º Eso Diversificación. (2004-2005). *Composición realizada a partir de “Campesinas bretonas” de Gauguin*. IES Las Canteras, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.8. Actividad realizada por dos alumnos de 3º Eso Diversificación. (2004-2005). *Composición realizada a partir de “Campesinas bretonas” de Gauguin*. IES Las Canteras, Collado Villalba, (Madrid).

8.2.5. ERAN CHICOS Y CHICAS COMO YO

Fig.1. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *No he visto mariposas por aquí*. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.2. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *No he visto mariposas por aquí*. Acuarela sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.3. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *No he visto mariposas por aquí*. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.4. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *No he visto mariposas por aquí*. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *No he visto mariposas por aquí*. Acuarela sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.6. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *No he visto mariposas por aquí*. Acuarela sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.7. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *No he visto mariposas por aquí*. Acuarela sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.8. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *No he visto mariposas por aquí*. Acuarela sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

8.2.6. UN RECUERDO FELIZ

Fig.1. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *El día que gané en natación*. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.2. Alumno de 4º ESO. (2008-2009). *Cuando toqué mi primera canción flamenca*. Collage sobre papel, DIN A-3. IES El Espinillo, Madrid.

Fig.3. Alumno de 4º ESO. (2008-2009). *Cuando empecé a salir con D*. Lápices de colores sobre papel de color, DIN A-3. IES El Espinillo, Madrid.

Fig.4. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *El día en que mis padres me llevaron a ver a Alan Malikian*. Lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *El día en que en Mexico ayudé a las tortugas a llegar al mar*. Lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.6. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Cuando me regalaron mi caballo*. Rotuladores de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.7. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Un día que estaba muy triste y salí al campo a pasear con mi madre*. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.8. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *Cuando fui con mis amigos al parque de atracciones*. Lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.9. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *El día en que nació mi hermana Noa*. Rotulador negro y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.10. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Mi día favorito fue el día en que vi nacer a mi hermano*. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

8.2.7. 27 DE ENERO, DÍA INTERNACIONAL DE CONMEMORACIÓN DE LAS VÍCTIMAS DEL HOLOCAUSTO.

8.2.7.1. MANOS BUENAS/MALAS MANOS

Fig.1. Alumna 1º ESO. (2010-2011). *Manos buenas/malas manos*. Rotuladores de colores sobre papel, DIN A-3. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.2. Alumna 1º ESO. (2010-2011). *Manos buenas/malas manos*. Rotuladores de colores sobre papel, DIN A-3. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.3. Alumna 1º ESO. (2010-2011). *Manos buenas/malas manos*. Rotuladores de colores sobre papel, DIN A-3. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.4. Alumna 1º ESO. (2010-2011). *Manos buenas/malas manos*. Bolígrafo, rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-3. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.5. Alumna 1º ESO. (2010-2011). *Manos buenas/malas manos*. Bolígrafo, rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-3. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

8.2.7.2. EL ÁRBOL DE LA VIDA DE FRIEDL

Fig.1. Alumnos de 1º ESO, grupo completo. (2010-2011). *Árbol de la vida de Friedl*. Collage sobre papel continuo, 190 cm de alto. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

8.2.7.3. EXPOSICIÓN SOBRE LAS CLASES DE DIBUJO DE FRIEDL DICKER-BRANDEIS EN TEREZÍN (1942-1944)

Fig.1. Pérez, R. & Gamella, D. (2010-2011). *De derecha a izquierda: Biografía de Friedl, árbol de su vida, habitación y dibujos infantiles (parte derecha de la exposición)*. Pintura sobre papel continuo, cartón, madera y objetos diversos. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.2. Pérez, R. & Gamella, D. (2010-2011). *De derecha a izquierda: Árbol de la vida de Friedl, dibujos infantiles, y habitación con litera*. Pintura sobre papel continuo, cartón, madera y objetos diversos. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.3. Pérez, R. & Gamella, D. (2010-2011). *Dibujos infantiles y menorá (parte frontal e izquierda de la exposición)*. Reproducciones impresas y lámpara eléctrica. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.4. Pérez, R. & Gamella, D. (2010-2011). *Detalle de la litera*. Pintura sobre papel continuo, cartón, madera y objetos diversos. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.5. Pérez, R. & Gamella, D. (2010-2011). *Dibujos infantiles y menorá (parte izquierda de la exposición)*. Reproducciones impresas y lámpara eléctrica. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.6. Pérez, R. & Gamella, D. (2010-2011). *Vista general de la exposición*. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.7. Pérez, R. & Gamella, D. (2010-2011). *Dibujos infantiles y menorá (parte frontal e izquierda de la exposición)*. Reproducciones impresas y lámpara eléctrica. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.8. Gamella, D. (2010-2011). *Raquel Pérez presenta la exposición al concejal de cultura del ayuntamiento de Las Rozas. En primer plano, de espaldas, el director del centro, Emilio Torres*. [Fotografía]. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

8.2.7.5. 27 DE ENERO, DÍA INTERNACIONAL DE CONMEMORACIÓN DE LAS VÍCTIMAS DEL HOLOCAUSTO.

Fig.1. Alumnos de 2º ESO. (2011-2012). *El niño huérfano*. Collage sobre papel continuo pintado con témpera. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.2. Alumnos de 2º ESO. (2011-2012). *Juntos para siempre*. Collage sobre papel continuo pintado con témpera. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS O RESULTADOS OBTENIDOS

Fig.1. Alumnos de 1º ESO. (2014-2015). *Despedida a la profesora*. Tiza sobre pizarra. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.2. Alumnos de 2º ESO. (2010-2011). *Dibujo de la profesora*. Tiza sobre pizarra. IES Las Rozas 1, Las Rozas, (Madrid).

Fig.3. Alumnos de 1º ESO. (2013-2014). *Art, TQM Rachel*. Tiza sobre pizarra. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.4. Alumnos de 1º ESO. (2013-2014). *Arte: Raquel*. Tiza sobre pizarra. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. Autora (2014). *Carta de despedida del blog del aula de Raquel Pérez Fariñas, noviembre de 2014*. [Fotografía]. Imagen recuperada de <http://raquelprofedeplastica.blogspot.com>

Fig.6. Autora. (2014). *16 de octubre. Diagnóstico*. Collage con papel de flores de los niños y técnica mixta en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Doble página.

Fig.7. Autora. (2014). *10 de noviembre: ¿Cómo les cuento a estos niños? Solo tienen doce años y algunos demasiadas experiencias con el cáncer. Mis 5 grupos, y: Explico o lo intento, el amor hace el resto*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Doble página.

Fig.8. Autora. (2014). *11 de noviembre: Integración y tu voluntad*. Collage con papel de regalo y flores de los niños y técnica mixta en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Doble página.

Fig.9. Autora. (2014). *11 de noviembre: el arpón es la pregunta*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Doble página.

Fig.10. Autora. (2014). *23 de noviembre: Nada que no pueda ser curado con la luz del amor*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Doble página.

Fig.11. Autora. (2014). *25 de noviembre: Tejiendo amorosamente el tejido celular conscientemente*. Rotuladores y lápiz rosa en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Doble página.

Fig.12. Autora. (2014). *26-29 de noviembre: Viaje a través del cáncer de mama y 2 de diciembre: Mandala*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Dos páginas.

Fig.13. Autora. (2014). *8 de diciembre. Cicatrices*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Dos páginas.

Fig.14. Autora. (2014). *13 de diciembre: Aprendiendo que yo no vivo la vida, sino que la vida es la que vive en mí, y 19 de diciembre: Indefinida, suspendida en el tiempo y espacio*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Dos páginas.

Fig.15. Autora. (2014). *19 de diciembre: Informe, aprobada en la presencia*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 16,5 x 13 cm. Doble página.

9.1. DIARIOS DE ARTISTA/ART JOURNALS

9.1.1.PORTADAS

Fig.1. Alumna de 1º ES0. (2013-2014). *Portada del diario/Art Journal*. Collage en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.2. Alumno de 1º ES0. (2013-2014). *Portada del diario/Art Journal: My Art Journal*. Collage en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.3. Alumno de 1º ES0. (2013-2014). *Portada del diario/Art Journal*. Collage en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.4. Alumno de 1º ES0. (2013-2014). *Portada del diario/Art Journal: Sports*. Collage en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. Alumno de 1º ES0. (2013-2014). *Portada del diario/Art Journal: My Art Journal*. Collage en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.6. Alumna de 1º ES0. (2013-2014). *Portada del diario/Art Journal: I love Art*. Collage en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

9.1.2. INTERIOR

Fig.1. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal: Vive y ama tu vida*. Técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.2. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal: Mensajes de su amiga invisible*. Técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.3. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal: Mensajes de amigas, y tres cosas que Raquel me enseñó: belleza, creatividad, punto*. Técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.4. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal: Dibujo con puntos, e ilustración del poema “no he visto mariposas por aquí”*. Rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal: Las mejores*. 1º de ESO. Collage y técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.6. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal: Bailarinas*. Collage en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

9.1.3. CONTRAPORTADAS

Fig.1. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *Contraportada de su diario/Art Journal*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.2. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Contraportada de su diario/Art Journal*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.3. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Contraportada de su diario/Art Journal*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

9.2. UN CASO: PORTADA, SELECCIÓN DEL INTERIOR, CONTRAPORTADA

Fig.1. María, alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Portada y contraportada de su diario/Art Journal*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.2. María, alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal. Check list y trabajo de tutoría con emociones*. Rotuladores de colores y bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.3. María, alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal. Mi día, y paisaje*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.4. María, alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal. Nombre al estilo de Paul Klee y triángulo*. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. María, alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal. Hexágono y octógono*. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.6. María, alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal. Pentágono y dibujo con puntos*. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.7. María, alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal. Encantador*. Collage y técnica mixta en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.8. María, alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal. Teoría del color*. Collage, rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.9. María, alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal. Positivo y negativo, y calavera del día de los muertos*. Collage y rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.10. María, alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal. Dibujo libre e ilusión óptica con líneas*. Acuarela y rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.11. María, alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Interior de su diario/Art Journal. Actividad con la que más he disfrutado y regalo de una flor*. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

9.1.3. 3 ACTIVIDADES FAVORITAS (MY 3 FAVORITE ACTIVITIES); 5 COSAS QUE RAQUEL/RACHEL ME HA ENSEÑADO (5 THINGS THAT RAQUEL/RACHEL THOUGHT ME); EVALUACIÓN (ASSESSMENT)

Fig.1. Alumno de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Mis 3 actividades favoritas: Ilustración, mi día favorito (el día feliz), cómic, y evaluación, 9, fin*. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.2. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Evaluación, 9, y 5 cosas que Raquel me enseñó: Geometría, dibujar paisajes, la biografía de Friedl, los colores primarios y secundarios, los elementos básicos del arte*. Collage, bolígrafo y rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO Sección. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.3. Alumna de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Actividades favoritas: Mariposa, puntos, cómic, paisaje, positivo y negativo*. Collage, bolígrafo, rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.4. Alumno de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Evaluación: 7*. Rotulador negro y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO Programa. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Evaluación: 9,5*. Bolígrafo y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.6. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Evaluación: 9, adiós Rachel*. Rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO Sección y Programa. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.7. Alumno de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Evaluación: 7*. Rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO Sección y Programa. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

9.5. UN DÍA FELIZ/A HAPPY DAY

Fig.1. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *La primera vez que estuve con mi caballo*. Lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.2. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Cuando me regalaron mi gatita por haber terminado el colegio*. Grafito sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.3. Alumna de 1º ESO. (2013-2014). *Cuando me teñí el pelo de rojo y azul*. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.4. Alumno de 1º ESO. (2013-2014). *Cuando mis padres me dejaron apuntarme al gimnasio*. Rotuladores y lápices de colores sobre papel, DIN A-4. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

9.6. INCLUSIÓN DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS EN TORNO A FRIEDL DICKER-BRANDEIS AL FIN DEL CURSO

Fig.1. Alumno de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Mis actividades favoritas son: la estrella de 5 puntas, el garabato y el día feliz*. Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.2. Alumno de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Lista: Paisaje, cómic, el grito de Munch*. Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.3. Alumna de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Mandala, el día favorito*. Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.4. Alumno de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Cosas que Raquel me enseñó: Hacer polígonos con compás, otro modo de decorar calaveras, varios tipos de líneas, colores primarios, secundarios y complementarios, la historia de Friedl Dicker-Brandeis.* Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Cinco cosas que aprendí sobre arte: Hacer polígonos en un círculo, he aprendido la vida de Friedl Dicker-Brandeis, hacer sombras, hacer perspectiva, concentrarme mejor.* Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.6. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Cinco cosas que aprendí sobre el arte: Cada cual tiene su propio estilo artístico, hacer dibujos más bellos, combinar colores (con el círculo cromático), usar diferentes materiales para hacer dibujos, hacer polígonos regulares con un compás.* Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.7. Alumna de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Cinco cosas que Raquel me enseñó: Raquel me enseñó a trabajar limpio, me enseñó cómo hacer polígonos con círculos, Raquel me enseñó a ver el arte de un modo diferente, a aceptarnos como somos, ver que todo el mundo es arte.* Rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.8. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Cinco cosas que aprendí sobre el arte: Estar en silencio, escuchar los crótalos, a hacer líneas paralelas.* Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.9. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Saber más sobre las líneas, con Raque aprendí a hacer una mejor geometría, a hacer mejores paisajes, saber más sobre puntos, a amar el arte.* Bolígrafo, collage, rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.10. Alumno de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Cinco cosas que Raquel me enseñó: Me enseñó geometría, me enseñó perspectiva y cómo dibujarla, me enseñó cómo dibujar letras celtas, me enseñó cómo para un rumor, me enseñó cómo expresar tus sentimientos.* Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.11. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Cinco cosas que aprendí sobre el arte. 1. Me ha enseñado a combinar los colores. 2. Me ha enseñado a hacer mejor los cómics. 3. Me ha enseñado a colorear variadamente. 4. Me ha enseñado a hacer dibujo técnico. 5. Lo más importante es que me ha enseñado a sonreír.* Bolígrafo y rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.12. Alumna de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Cinco cosas que Raquel me enseñó: Inglés, arte, geometría, expresarme, expresar mi opinión.* Rotulador negro y lápiz rosa en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.13. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Cinco cosas que he aprendido sobre el arte: Hacer geometría, inglés, arte, expresar mis sentimientos, explicar cosas sobre arte.* Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.14. Alumno de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). Cinco cosas que Raquel me enseñó: Friedrika (Friedl), refranes, polígonos, comunicación, material. Rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.15. Alumno de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). Cinco cosas que aprendí con Raquel: Crear, ser colorido, tener limpieza en el trabajo diario, respetar a todo el mundo, cosas del pasado. Bolígrafo y rotuladores fluorescentes en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.16. Alumno de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Cinco cosas que he aprendido sobre el arte: Aprendí que el arte tiene un sentido. Ahora sé que la vida es bella. El arte abre mi corazón. Pienso que el arte es divertido y trágico. El arte no es solamente una cosa, es un movimiento que es inspirador y también saludable.* Rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.17. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Mapa conceptual de la vida de Friedl Dicker-Brandeis.* Bolígrafo de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.18. Alumno de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Mapa conceptual de la vida de Friedl Dicker-Brandeis.* Bolígrafo de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.19. Alumno de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Mapa conceptual de la vida de Friedl Dicker-Brandeis.* Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.20. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Fragmento de apuntes de clase sobre la vida de Friedl Dicker-Brandeis. Estudió fotografía a los 14. Dejo su casa a los 16 por problemas con sus padres. Trabajó en todo lo relacionado con el arte. Terminó sus estudios a los 18, te hacías un adulto a los 21 años. Trabajó en artes y oficios haciendo textiles. Cizek era el profesor más importante. Dijo: muéstrame hoy ver tu alma. Itten, suizo, trabajó en una escuela enseñando a niños, pero decidió ser artista y abrir su propia escuela. Friedl hizo allí sus mejores amigos y conoció a su novio. En 1931 no pintaba. En 1933 no podía hacer nada. En 1934 los nazis intentaron conseguir el poder. Luchó contra Hitler.*

Empezó a hacer psicoanálisis y comprender por qué tenía tanto miedo. Encontró a su primo, se enamoraron y se casaron en 1936. Tuvo seis años de felicidad. Vivieron en la frontera durante dos años. Fueron muy pobres. Intentó vender sus pinturas. En 1942 Hitler les mandó el aviso (postal) de que tenían que ir a Terezín. Murió en octubre de 1944 porque los nazis decidieron que todos los judíos tenían que morir. Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.21. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Fragmento de apuntes de clase sobre la vida de Friedl Dicker-Brandeis. Nació en Austria en 1898. No tuvo ninguna hermana ni hermano. Su madre murió cuando Friedl tenía 4 años y desde entonces tuvo la sensación de una aguda pérdida. Su padre era un vendedor en una tienda. Era inteligente e independiente y amaba las aventuras. Cuando tenía 16 años dejó su casa. En 1914 empezó la Primera Guerra Mundial y entonces las mujeres consiguieron su libertad. Cuando Friedl tenía 14 años estudió fotografía. Ella quería captar no solo la esencia del momento. Cuando estuvo estudiando artes y oficios, se encontró con su profesor Cizek. Ganó dinero con las marionetas, y con 18 años acabó sus estudios. Itten fue otro profesor que encontró; en el pasado había sido profesor de matemáticas. Cada día decía “enséñame tu alma hoy”. Era vegetariano, y como Friedl era tan mística se hizo vegetariana también. En la academia se encontró con su mejor amigo y novio. Le enseñó Paul Klee, Itten... Su novio se enamoró de otra mujer y en menos de un año se casaron. En 1931 Friedl se quedó sola otra vez. En 1934 se hizo comunista. Hubo un golpe de estado en Austria y como ella se asustó mucho se fue a Praga. (Checoslovaquia). En 1938 Austria era una parte de Alemania. Ella comenzó el psicoanálisis y analizar su dolor.* Bolígrafo en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

9.7. COMENTARIOS DE DESPEDIDA

Fig.1. Spitzová, S. (ca. 1942-1944) Nota de Sonja a Friedl Dicker-Brandeis. Tinta sobre papel. Imagen recuperada de Wix, 2012, p.125.

Fig.2. Alumna de 1º ESO, Sección bilingüe. (2013-2014). *Este año he aprendido muchas cosas como: Dibujar mejor, hacer cosas con compás, usar la escuadra y el (¿cartabón?). También he aprendido a estar tranquila en clase. Gracias por todo lo que he aprendido este año. Raquel, a mejor profesora de plástica.* Bolígrafo y rotuladores de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.3. Alumna de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *¡Muchas gracias por todo Raquel! ¡Gracias!* Bolígrafo, rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.4. Alumna de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Que te lo pases muy bien en el verano. [H]a sido un placer tenerte de profesora. Buena suerte, Rachel. Eres la mejor*

profesora de Artes. Bolígrafo, rotuladores y lápices de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

Fig.5. Alumno de 1º ESO, Programa bilingüe. (2013-2014). *Este año sé más sobre el arte. Raquel es original por sus dibujos y por ella. Los trabajos [son] bellos. Todo es bello, como la profesora*. Bolígrafos de colores en cuaderno de 21 x 15 cm. 1º ESO, Programa. IES Jaime Ferrán, Collado Villalba, (Madrid).

15.13. CAMPOS DE CONCENTRACIÓN, EXTERMINIO Y GUETOS

Fig. 1. Mapa de los principales campos nazis de Europa, enero 1944. (s.f.). [Gráfico]. Imagen recuperada de United States de Holocaust Encyclopedia: Holocaust Memorial Museum <http://www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10005768>

15.22. “LOS DIBUJOS INFANTILES”, FRIEDL DICKER-BRANDEIS, JULIO DE 1943

Fig.1. Schurová, E. (1943). *Mujer desnuda y hombre con un revolver*. Grafito, lápices de colores sobre papel. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.112.

Fig.2. Eva Schurová (1943). *Mujer desnuda y hombre con un revolver*. Grafito. Museo judío, Praga. Imagen recuperada de Makarova, 2000, p.112.

15.55. BIOGRAFÍA DE FRIEDL DICKER-BRANDEIS

Biografía basada en la de Elena Makarova de su página web <http://makarovainit.com/friedl/time/time1.html>

VIENA 1898-1919

30 de julio de 1898

Friedl Dicker nace en Viena, Austria, en una familia de ascendencia judía. Hija única de Karolina Fanta y Simon Dicker, dependiente de una papelería.

1909-1912

Poco se sabe de su infancia y juventud. Asiste a la escuela secundaria para niñas en Viena. Es una chica excéntrica, aventurera e inteligente.

1912-1914

Friedl estudia fotografía e impresión en la Escuela Experimental de Artes Gráficas.

1915-1916

Realiza estudios de diseño textil en la Real Escuela de Artes Aplicadas, en donde es alumna de Franz Cizek. Asimismo asiste a clases nocturnas y gratuitas en el instituto.

1916-1919

Friedl Dicker se inscribe en la escuela privada de Johannes Itten de Viena, de donde el maestro generará la pedagogía que le llevará a crear el Curso Básico, o *Vorkurs*, de la Bauhaus.

Friedl forma un grupo íntimo de amigos en ella, los cuales permanecerán como tales durante toda su existencia. De entre ellos cabe destacar a Franz Singer, Margit Tery, y Anny Wottitz.

BAUHAUS 1919 - 1923

1919-1923

Johannes Itten es contratado por Gropius para ser profesor en la Bauhaus de Weimar. Se traslada junto a sus 16 alumnos de Viena. En la escuela, Friedl Dicker asiste a las clases de Johannes Itten, Paul Klee, Georg Muche y Lyonel Feininger, entre otros. Trabaja con tipografías, textiles, litografías, encuadernación... Junto con su amiga Anny Wottitz hace encuadernaciones bajo pedido. Debido a su extraordinario talento, se le concede el privilegio de enseñar el Curso Básico de Itten para los estudiantes de primer año. Asimismo se inicia en el mundo del teatro y realiza el diseño de la tipografía del almanaque de la Itten "Utopía", en 1921.

1920-1924

Friedl Dicker junto a su amigo, compañero de estudios y amante, Franz Singer, son supervisores artísticos de la compañía de teatro de Berthold Viertel *Die Truppe*, en Berlín y Dresde; diseña el vestuario y la escenografía para "El mercader de Venecia" de William Shakespeare (1923), obras de teatro de A. Stramm y H. Ibsen (1922).

1923

Itten y muchos de sus estudiantes vieneses abandonan la Bauhaus, Friedl entre ellos.

BERLIN-VIENA 1924 - 1934

1923

Friedl Dicker y Franz Singer abren "Los Talleres de Artes Visuales" en Berlín. Diseñan textiles, encajes, joyas y libros por encargo.

1924

La obra de Friedl para "Los Talleres" fue galardonada con un diploma de honor en la Segunda Feria de encaje alemán en Berlín. En este año Friedl regresa a Viena, y funda un taller con su amiga Anny Moller, Wottitz en Viena y en la Bauhaus.

1925

Friedl Dicker abre un nuevo estudio en Viena, junto con Martha Döberl. Diseñan exquisitos textiles, bordados, tapices y bolsos de cuero, experimentando con nuevas técnicas y materiales.

1926

Se cierran "Los Talleres de Artes Visuales".

1926-1931

Franz Singer se une a Friedl en Viena. Abren el taller "Singer-Dicker", el cual se pone de moda en la capital austriaca. Diseñan casas, apartamentos, tiendas, interiores, telas, y encuadernaciones. El jardín de infancia Montessori y el club de tenis de Viena son algunos de sus logros arquitectónicos más destacados. El taller emplea a otros arquitectos y diseñadores locales, como a Anna Szabo, Poldi Schrom o Hans Biel. Diseñan la escenografía y el vestuario para "La madre" de M. Gorki, en 1932, en la versión de la compañía de Bertold Brecht. Igualmente realizan los diseños para las obras de teatro "Don Carlos," "Carrier", y "Colegial" en 1934. Friedl Dicker enseña Dibujo en los Cursos para Profesores infantil de la ciudad de Viena. Edith Kramer, la reconocida arteterapeuta estadounidense y pintora, empieza a estudiar con Friedl en la escuela y privadamente con Friedl.

1927

El estudio "Singer-Dicker" participa en la Exposición de Arte de Viena.

1929

Friedl Dicker crea diseños para la empresa textil en Stuttgart. Participa en la Exposición de diseño interior moderno en el Museo de Austria de Viena.

1931

Muere Bibi, el hijo de Franz Singer y Emmy Heim. El estudio se cierra. Friedl abre su propio taller en Viena.

1934

Friedl se une al movimiento clandestino antifascista. Es arrestada por actividades comunistas durante el golpe de estado de derechas en Austria. Después de pasar un corto periodo en la cárcel, emigra a Praga.

PRAGA 1934 - 1938

1934

En Praga Friedl Dicker continúa trabajando en el movimiento comunista antifascista, con sede en la librería "La Rosa Negra". Entabla amistad con la dueña de la tienda, Elisabeth Deutsch, y las germanas Alzbeta y Laura Schimko.

1934-1938

En Checoslovaquia, Friedl Dicker dedica más tiempo a la pintura, abandona el arte abstracto y constructivista, y trabaja de un modo realista. Durante los 15 años anteriores Friedl Dicker trabajó con las formas y colores básicos de la Bauhaus, dirigidos al mundo del

diseño. En Praga vuelve a los valores básicos de los grandes maestros del arte. Pinta vistas de Praga, retratos, naturalezas muertas y flores.

Paralelamente, crea diseños de interiores y muebles para Praga y otras ciudades, a veces junto con el taller vienés de Franz Singer.

En su apartamento en Vinohrady, abre un estudio para los hijos de los refugiados políticos de Alemania y Austria. El que sería el pintor austríaco Georg Eisler (1928-1998) es uno de sus alumnos.

En 1935, conoce a la camarada Hilde Kothny, su amiga más fiel desde entonces. También encuentra a la familia de su madre. Su tía Adela Brandeisová y sus tres hijos, Otto, Bedrich y Pavel.

En abril de 1936 se casa con su primo Pavel Brandeis, contable de profesión, adquiere la nacionalidad checa y cambia su apellido. Su matrimonio le aporta la paz que necesita tras la tormentosa relación vivida con Franz Singer durante 15 años.

En 1938, tras la Anexión austriaca a Alemania, la mayoría de los amigos vieneses de Friedl huyen de los territorios controlados por los nazis. Franz Singer emigra a Londres. Friedl recibe un visado a Palestina, pero lo rechaza por ser solo para ella. El matrimonio se muda a un pequeño pueblo, Hronov, en el noroeste de Bohemia.

HRONOV 1938-1942

1938

En Hronov, Pavel y Friedl trabajan en la fábrica textil B. Spiegler e Hijos: Pavel como contable, Friedl como diseñadora textil. Ella diseña la exposición de la compañía y destaca en la exposición textil del noreste de Bohemia "Výstava 38 Nachod", en donde es galardonada con una medalla de oro y un diploma.

1938-1942

Friedl Brandeisová continúa pintando, diseña interiores locales y enseña Dibujo a los niños de familias judías locales. El apartamento del matrimonio está siempre llena de amigos e invitados. Friedl pinta muchos retratos, bodegones, paisajes y vistas a la calle de Hronov.

Friedl dedica mucho tiempo a leer historia del arte, filosofía y pedagogía. En sus cartas a Hilde Kothny esboza su propia visión de la historia del arte y la esencia de éste. Reflexiona sobre temas filosóficos, políticos y religiosos.

En 1939, Pavel y Friedl pierden sus puestos de trabajo, se trasladan a un apartamento más pequeño, y comienzan a pasar los veranos en el pueblo Zdarky, donde Pavel trabaja como carpintero. Sus cartas de la época, a pesar de que refleja la situación adversa en general, muestran su satisfacción interna y la calma que ha alcanzado.

En 1940 la galería londinense Arcade expone varias obras de la artista.

Entre 1941 y 1942 Pavel y Friedl se ven obligados a mudarse a apartamentos más pequeños en dos ocasiones.

El 14 de diciembre de 1942 son deportados a Terezín.

TEREZÍN 1942-1944

Friedl Brandeisová vive en casa L 410 de las chicas del gueto. Da clases de Dibujo en casas de niños y niñas, y a estudiantes de más edad. En sus lecciones ayuda a los niños a adquirir autoestima, encontrar la belleza y mantener la esperanza en aquel entorno terrible. Utiliza muchos de los ejercicios e ideas del Curso Básico de Itten de la Bauhaus, enriqueciéndoles con sus propias aportaciones.

En julio de 1943, expone obras de los niños con los que trabaja en el sótano de la casa de las niñas L 410. Ofrece la conferencia "El dibujo de los Niños" en un seminario de profesores. En ella describe el arte infantil y explica cómo observar el alma de un niño a través de la línea, la forma y el color.

En septiembre de 1943 crea el vestuario y la escenografía de la obra "La aventura de una niña en la Tierra Prometida". En ese año y el siguiente, diseña mejoras en las habitaciones de los hogares de las niñas que Pavel lleva a cabo.

En el verano de 1944, diseña la escenografía para un ballet infantil, pinta escenas de Terezín, flores, retratos y composiciones abstractas.

El 28 de septiembre Pavel Brandeis es deportado a Auschwitz. Sobrevivió al campo. Friedl pide voluntariamente salir del gueto voluntariamente en el siguiente transporte.

El 6 de octubre de 1944 es deportada a Auschwitz, en el transporte Eo No.167. Muere en Birkenau el 9 de octubre 1944.

ABSTRACT

THESIS TITLE

Friedl Dicker-Brandeis: Art, Pain and Therapy.

INTRODUCTION

This thesis presents for the first time, the life and work of Friedl Dicker-Brandeis (1898-1944) in Spanish, an artist whose artistic and pedagogical value should be disclosed in the Spanish-speaking world in order to recognize the transcendence of this artist in the art world, to apply her art methodology in formal art education and to include it in the history of Art Therapy as one of its pioneers, since artistic activity is the root and source of this therapeutic discipline.

Her biography reveals a passionate being committed with existence and art, whose actions sought to improve the quality of life of human beings through actions related to it; creation, transmission and artistic accompaniment were her means to proceed in the world.

This thesis sets out art's value for people and renders Friedl Dicker-Brandeis' teaching and pedagogical methods valuable for Art in our regulated system of education. It introduces activities in various public institutions of the Community of Madrid from the perspective of creation in the classroom/study and suggest the inclusion of this sphere in the educational system, since the new Organic Law on Quality and Improvement of Education (LOMCE) has included the obligation to introduce Holocaust education in primary and secondary education in Spain.

Finally, the story of Friedl Dicker-Brandeis challenges us and questions the devaluation of art in our educational settings, their lack of enthusiasm for the artistic sphere, the value of transmitting the beauty and aesthetic empathy, the role of creativity in the personal development and the transcendence of art; those values so important for personal and human progress that many of us who teach crave to show our students.

HYPOTHESIS

Artistic creation promotes symbolic life which enables a) testing of ideas and feelings; b) quickens the human capacity to understand and overcome conflict; c) enlightens the obstacles and contradictions in life; d) brings order to the chaos; e) facilitates meetings with the inner self; f) develops empathy; g) provides pleasure; h) and helps in every occasion, including therapy and art education in the compulsory education system; both the construction of the self and its maintenance, and its importance, intensifying these features when encouraged and supported positively by oneself or by others, as happened in Friedl Dicker-Brandeis' life, and as has happened in other many who have created or create symbolically through art .

RESEARCH OBJECTIVES

MAIN OBJECTIVES

- To widely present and disseminate Friedl Dicker-Brandeis' life and work in the Spanish-speaking academia.
- To verify the scope of art in the existence of human beings and the need for its practice in order to achieve a fuller, conscious and human life, being the life and teaching of Friedl Dicker-Brandeis an inspiring source.

SECONDARY OBJECTIVES

1. Regarding the life and work of Friedl Dicker-Brandeis:

- To review the life of Friedl Dicker-Brandeis as a reference woman who developed herself through artistic expression –essays, projects, efforts, etc.–.
- To recognize the invaluable contribution to art education and Art Therapy of the artist Friedl Dicker-Brandeis.
- To recognize the artistic figure that Friedl Dicker-Brandeis was and still is.

2. Regarding the educational value and/or Art Therapy:

- To observe through Friedl Dicker-Brandeis that artistic creation –both in personal practice, teaching and/or therapeutic support through art– changes and affects the construction of psychological self or "I" who performs it.
- To recover artistic roots in the academic field of Art Therapy.
- To appeal to the value of culture and education for personal and collective development.
- To forward that love and human solidarity does not require an exceptional personality but actions addressed towards a common good that draw from values which can be transmitted in an education system based on the respect for the learner.
- To promote and develop in the classroom / workshop of Plastic and Visual Education attitudes based on empathy and compassion that promote cultural transmission committed to diversity and difference, from a complete respect to the learner (education as an event).
- To teach aesthetic empathy according to the methodology of this artist.
- To recognize art as resistance in maintaining the values and characteristics of the subject against totalitarian actions that seek to destroy it.
- To demonstrate the importance of art and art education in the lives of children / adolescents.
- To reflect, communicate and build experience through the creation of art works.
- To encourage artistic understanding and articulation of student expression emotions.

- To encourage confidence in the creative capacity in art students of Plastic and Visual Education in Secondary Education.
- To develop self-esteem for artistic creation in art students of Plastic and Visual Education in Secondary School.

3. Regarding the teaching of the Holocaust and in the Spanish education system in secondary education:

- To introduce the figure of Friedl Dicker-Brandeis in Spanish Art Syllabus.
- To include the Holocaust in Spanish Art Syllabus.

RESULTS OF THE EMPIRICAL FRAMEWORK

The results, in addition to proving the hypothesis of the thesis, show that they have achieved the goals set in it.

The pieces presented in the classroom, these being the artist's diaries, searches and other activities conducted in various secondary schools in the Madrid region, lead to the conclusion, in relation to the overall objectives, that the life and work of Friedl Dicker-Brandeis was presented and disseminated, the huge scope of art in the existence of human beings and the need of its practice in order to achieve a full, conscious and human form of living, through the life and teaching of this artist.

In the same way, the secondary objectives have also been achieved, revealing that the pedagogical/therapeutic methodology of Dicker-Brandeis is already present in the change that is looming on the horizon of the XXI century educational system, which conceives schools that recognize the scope of a form of education based on empathy and compassion as a requisite for the development of human beings.

CONCLUSIONS

This thesis has presented in Spanish language an exhaustive study of the life and work of the artist Friedl Dicker-Brandeis. It proves on one hand, supported by all the information and testimonies provided about the artist and her circumstances, and the activities performed by her, that artistic creation favors a symbolic life, an area for the experimentation of ideas and feelings; quickens the human capacity to understand and overcome conflict; enlightens the obstacles and contradictions of life; brings order to the chaos; facilitates the encounter with the inner or innermost being; develops empathy; provides pleasure; is an aid in everything, including therapy and art education in the compulsory education system, both in the construction of the self and its maintenance and its importance, intensifying these features when it is positively encouraged and sustained by oneself or others.

On the other hand, it shows that art, being part of culture, holds the human beings together in moments of difficulty; that it is a way for the individual to 'be' in the world through art –a specific position it's not abandoned in situations of suffering and becomes an ally to free oneself from it-; that culture protects and maintains our humanity; that hope is essential to live and that aesthetic experience opens avenues of hope; that creation and artistic experience maintains the desire to live and to share this experience links us to each other, which helps us to recognize and be recognized as part of the human community; that beauty has values that help us keep the search for vital sense, and facilitates the encounter with the real self; there is no culture without love; that art is a form of intimate care (therapeutic value); and that art is an ally in maintaining authentic humanity, memory, identity, and , on top of this, an aspect of its significance.

f

f

